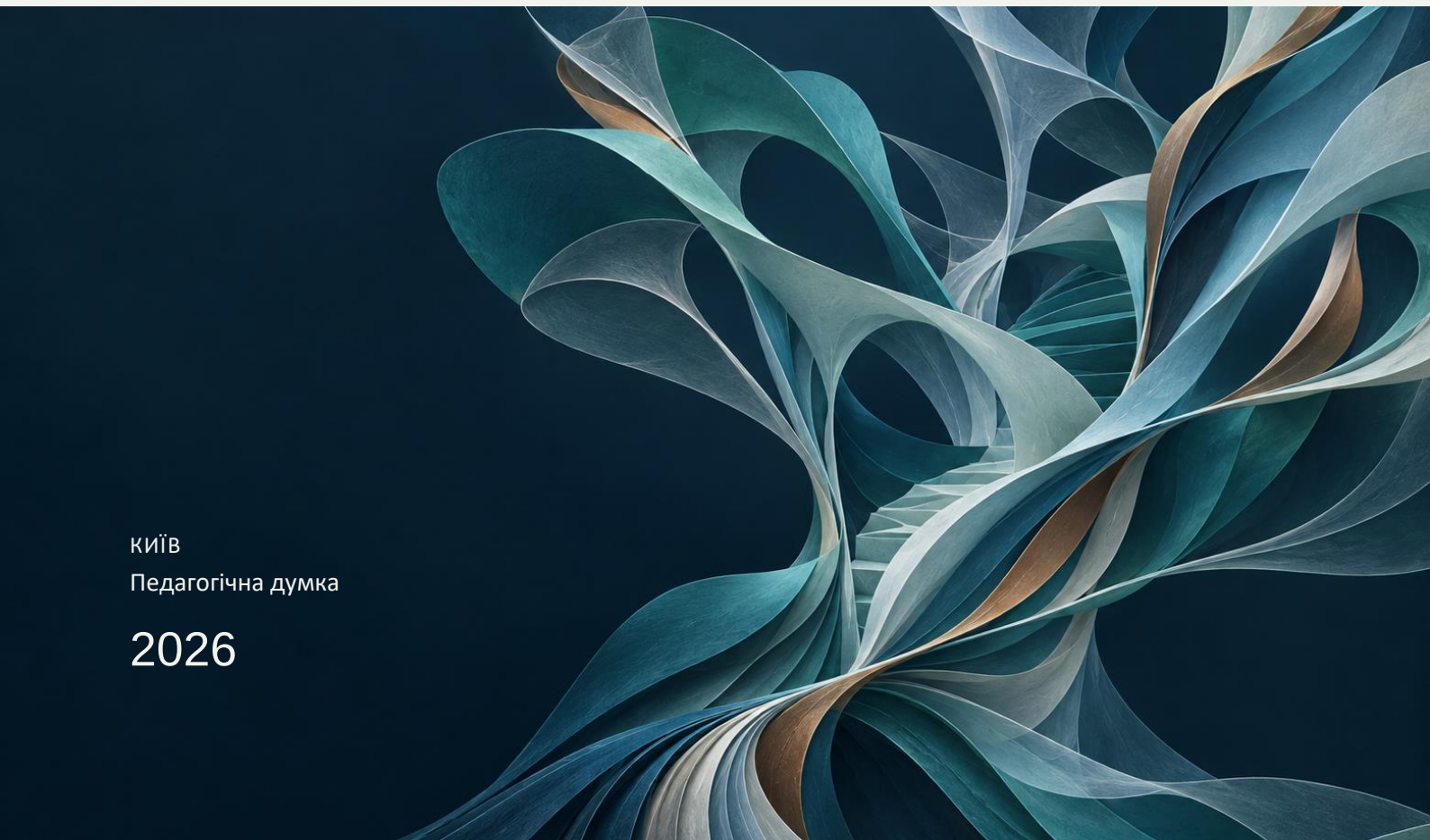
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

МОНОГРАФІЯ

ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. М. Топузов
О. В. Малихін
І. І. Доброскок
Н. О. Арістова
В. І. Кизенко
Л. В. Шелестова
О. В. Барановська
І. Л. Ліпчевська
М. О. Павельчук

Електронне видання



КИЇВ
Педагогічна думка
2026

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

О. М. ТОПУЗОВ, О. В. МАЛИХІН, І. І. ДОБРОСКОК,
Н. О. АРІСТОВА, Л. В. ШЕЛЕСТОВА, В. І. КИЗЕНКО,
О. В. БАРАНОВСЬКА, І. Л. ЛІПЧЕВСЬКА, М. О. ПАВЕЛЬЧУК

ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

монографія

Електронне видання

Київ
Педагогічна думка
2026

УДК 373.5.02(477):37.013.74

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 24 листопада 2025 р.)

Рецензенти:

Засєкіна Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України;

Опалюк Тетяна Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Делікатна Наталя Миколаївна, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виховної роботи ліцею № 80 Печерського району м. Києва.

Дидактичні системи профільної середньої освіти [Електронний ресурс] : монографія / Топузов О. М., Малихін О. В., Доброскок І. І., Арістова Н. О., Шелестова Л. В., Кизенко В. І., Барановська О. В., Ліпчевська І. Л., Павельчук М. О. ; [за наук. ред. д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України Малихіна О. В.] ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ : Педагогічна думка, 2026. – 580 с.

ISBN 978-966-644-807-4
DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-807-4-2026-580

Монографію присвячено комплексному науковому обґрунтуванню дидактичних систем профільної середньої освіти в умовах модернізації повної загальної середньої освіти. У праці розкрито теоретичні засади побудови концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти, охарактеризовано її структурні компоненти та системотвірні взаємозв'язки між ними. Представлено особливості дидактичних систем для різних типів закладів освіти – ліцеїв, професійних коледжів (професійних (професійно-технічних) закладів освіти), закладів фахової передвищої та вищої освіти, спеціалізованих закладів і спеціальних закладів освіти, – із урахуванням їхніх організаційно-інституційних особливостей.

Здійснено аналіз міжнародних підходів до організації профільної освіти й окреслено можливості адаптації зарубіжного досвіду до українського освітнього контексту. Висвітлено сучасні тенденції трансформації профільної середньої освіти в Україні, зокрема в умовах змішаного та дистанційного навчання й викликів воєнного часу. Окрему увагу приділено функціям педагогічних технологій у забезпеченні компетентнісно-орієнтованого розвитку здобувачів освіти, моделі сучасного учня профільної школи та дидактичним механізмам забезпечення наступності допрофільної і профільної підготовки здобувачів освіти. Монографія узагальнює наукові положення та практичні орієнтири, що забезпечують цілісність, результативність і перспективи розвитку дидактичних систем профільної середньої освіти.

УДК 373.5.02(477):37.013.74

ISBN 978-966-644-807-4

© Інститут педагогіки НАПН України, 2026
© Педагогічна думка, 2026
© О. М. Топузов, О. В. Малихін, І. І. Доброскок,
Н. О. Арістова, Л. В. Шелестова,
В. І. Кизенко, О. В. Барановська,
І. Л. Ліпчевська, М. О. Павельчук, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП 6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 9
РОЗДІЛ 2 КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 22
2.1. Пропедевтично-методологічний компонент 22
2.2. Нормативно-правовий компонент 44
2.3. Організаційно-інституційний компонент 54
2.4. Змістово-профільний компонент 63
2.5. Процесуально-діяльнісний компонент 88
2.6. Контрольно-оцінювальний компонент 101
2.7. Рефлексійно-прогностичний компонент 111
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛІВ 1 І 2 119
РОЗДІЛ 3 ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РІЗНИХ ТИПІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ 132
3.1. Дидактична система профільної середньої освіти в ліцеї 133
3.2. Дидактична система профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти) 155
3.3. Дидактична система профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти 173
3.4. Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти 180
3.5. Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти 186
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 3 193
РОЗДІЛ 4 ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ СТАРШОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ 202
4.1. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) 2011 202

4.2. Країни ЄС із диференційованою старшою профільною освітою 208
4.3. Основні моделі диференціації старшої профільної школи в країнах ЄС 211
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 4 298
РОЗДІЛ 5 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ... 304
5.1. Трансформація профільної середньої освіти в Україні: концептуальні засади та нормативно-правові аспекти 304
5.2. Можливості використання дистанційної форми навчання для ефективної реалізації профільної освіти 307
5.3. Змішана форма навчання в профільній загальній середній освіті за умов війни 312
5.4. Профільна середня освіта в Україні: розроблення змісту та формування профілів 318
5.5. Особливості навчального змісту у профільній середній освіті за умов змішаного навчання 331
5.6. Оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті в умовах змішаного навчання 338
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 5 342
РОЗДІЛ 6 ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ. 348
6.1. Диференційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті 350
6.2. Педагогічні технології як інструмент самореалізації учнів під час здобуття профільної середньої освіти 353
6.3. Інтенсифікація навчальної діяльності учнів як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті 359
6.4. Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: сучасний вимір 364
6.5. Формування вміння приймати рішення й робити вибір як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті 373
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 6 381

РОЗДІЛ 7 СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ 390
7.1. Профільне навчання: перші спроби, інновації та експерименти 390
7.2. Зарубіжний досвід організації профільного навчання та його вплив на українську модель 397
7.3. Організаційно-дидактичний компонент профільного навчання в ліцеях: принципи, умови, методи та форми організації навчального процесу 400
7.4. Можливості та ризики впровадження профільного навчання: SWOT-аналіз 419
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 7 429
РОЗДІЛ 8 МОДЕЛЬ ЗДОБУВАЧА ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 447
8.1. Складові готовності випускника старшої профільної школи до здійснення життєвого вибору 447
8.2. Дидактичні функції шкільного підручника у формуванні читацької компетентності старшокласників як чинник успішної самореалізації в сучасному суспільстві 457
8.3. Формування громадянської компетентності старшокласників: основні пріоритети в умовах воєнного часу 470
8.4. Виявлення обдарованості дитини в умовах війни: методики діагностування на допомогу вчителю 478
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 8 489
РОЗДІЛ 9 ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОПРОФІЛЬНОЇ ТА ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТУ НА ВСЕУКРАЇНСЬКОМУ РІВНІ) 506
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 9 521
ВИСНОВКИ 524
ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 527

ВСТУП

Розбудова профільної середньої освіти в Україні є складовою системної модернізації повної загальної середньої освіти, спрямованої на формування компетентного, творчого й відповідального покоління громадян, здатних до успішної самореалізації в професійному й суспільному житті. Зміни, започатковані Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.) і також передбачені Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.) і Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.), окреслили нову парадигму навчання на завершальному рівні здобуття загальної середньої освіти. Забезпечення якості профільної освіти передбачає упровадження в освітній процес закладів освіти різних типів дидактичних систем профільної середньої освіти на етапі переходу від EDUCATION 3.0 до EDUCATION 4.0 і реалізацію технологій профільного навчання як засобу підготовки здобувачів профільної середньої освіти до сучасних затребуваних на ринку праці професій у повоєнний період відновлення України (відповідно до однієї з пріоритетних цілей, визначених у «Програмі великої трансформації Освіта 4.0: український світанок» (2022 р.)).

Монографія «Дидактичні системи профільної середньої освіти» презентує результати однойменного наукового дослідження відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України у 2024–2025 рр., яке є логічним продовженням попередніх досліджень відділу: «Формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових» (№ 0114U003074; 2015–2017 рр.); «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання» (№ 0118U003355; 2018–2020 рр.); «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» (№ 0121U100347; 2021–2023 рр.).

Наукову працю присвячено розробленню й теоретичному обґрунтуванню дидактичних систем профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти. Її зміст вибудувано від аналізу концептуально-методологічних основ реалізації профільної середньої освіти й побудови її концептуальної моделі до конкретизації дидактичних систем різних інституційних модифікацій, висвітлення їхніх специфічних аспектів, розгляду історико-дидактичних закономірностей розвитку

дидактичних систем профільної середньої освіти й питання забезпечення наступності допрофільної й профільної освіти в закладах загальної середньої освіти. У центрі дослідження цілісна дидактична система, що поєднує нормативно-правові, організаційно-інституційні, змістові, процесуальні, оцінювальні та прогностичні механізми реалізації профільної середньої освіти.

Теоретичну основу розроблення дидактичних систем профільної середньої освіти становить компетентнісний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, системний, а також аксіологічний, акмеологічний, інтегративний, контекстний і ресурсний підходи. Вони забезпечують перехід від знаннєвої парадигми навчання до формування здатності й готовності здобувачів освіти приймати рішення та діяти в реальних життєвих ситуаціях, різних професійних контекстах. Визначена суть методологічних підходів дає змогу розробити концептуальну модель дидактичної системи профільної середньої освіти, що охоплює сім взаємопов'язаних компонентів: пропедевтично-методологічний, нормативно-правовий, організаційно-інституційний, змістово-профільний, процесуально-діяльнісний, контрольно-оцінювальний і рефлексійно-прогностичний. Кожен із компонентів моделі має власну функційну роль і водночас утворює частину єдиного дидактичного цілого. Пропедевтично-методологічний компонент визначає науково-понятєву основу та принципи побудови системи; нормативно-правовий – забезпечує її узгодженість із чинним законодавством; організаційно-інституційний – визначає її структуру й управлінські механізми реалізації; змістово-профільний – окреслює логіку формування освітніх програм і профілів навчання; процесуально-діяльнісний – описує педагогічні технології та форми (форми організації), методи, прийоми і засоби навчання; контрольно-оцінювальний – регламентує механізми моніторингу й оцінювання результатів; рефлексійно-прогностичний забезпечує самооновлення системи на основі аналітичних висновків.

Концептуальна модель отримує різні інституційні реалізації: для академічних ліцеїв, професійних коледжів (закладів професійної (професійно-технічної) освіти), закладів фахової передвищої та вищої освіти, спеціалізованих закладів освіти і спеціальних закладів освіти. Це дає змогу поєднати інваріантність дидактичної

системи профільної середньої освіти з її варіативністю – відповідно до типу закладу, освітніх програм, профілів навчання й контингенту здобувачів освіти.

Особливу увагу приділено вивченню й узагальненню існуючого міжнародного досвіду розвитку профільної середньої освіти в країнах Європейського Союзу, а також північноамериканський досвід. Аналіз австрійської, бельгійської, німецької, французької, фінської, польської, шведської та інших моделей дав змогу виявити організаційно-дидактичні рішення, що є релевантними українським реаліям. Проаналізовано трансформаційні процеси, пов’язані з цифровізацією освіти, розширенням використання змішаних і дистанційних форм організації навчання, розширенням автономії закладів освіти та розбудовою внутрішніх систем забезпечення якості освіти.

У монографії розкрито питання використання сучасних педагогічних технологій у профільній середній освіті, історико-дидактичні передумови її становлення, представлено моделі здобувача профільної середньої освіти та результати експериментальної апробації забезпечення наступності в здобутті допрофільної і профільної освіти.

Послідовний виклад матеріалу дає змогу забезпечити цілісне бачення наданої проблеми організації й провадження профільної середньої освіти як відкритої, динамічної та саморозвивальної системи.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Модернізація профільної середньої освіти, визначена Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.), зумовлює потребу в створенні концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти, що забезпечує цілісність, узгодженість і результативність організації профільного навчання. Модель має відобразити закономірності функціонування профільної освіти як динамічної системи, визначити її структурні компоненти, взаємозв'язки та дидактичні умови дієвої реалізації.

Порівняльний аналіз Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) засвідчує не лише оновлення окремих нормативних положень згідно з Концепції «Нова українська школа», а й глибинну трансформацію освітньої парадигми, у межах якої змінюється саме розуміння цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання на завершальному етапі здобуття загальної середньої освіти. Якщо стандарт 2011 року репрезентував переважно предметно-центричну модель з реалізацією елементів компетентнісного підходу, то стандарт 2024 року закладає засади гнучкої, відкритої й індивідуалізованої системи, зорієнтованої на усвідомлений вибір здобувачів освіти, їхнє професійне самовизначення та побудову індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів профільної середньої освіти.

Зміни, що відбулися, мають ознаки не лише організаційно-структурного, а й дидактичниго характеру, оскільки стосуються фундаментальних системотвірних елементів освітнього процесу: його цільових орієнтирів, логіки структурування змісту, принципів добору навчального матеріалу, форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, доміувальних методів пізнання й визначення інструментарію освітньої (навчальної) взаємодії. Трансформація стандартів перетворюється на чинник переосмислення процесу здобуття профільної середньої освіти – від моделі, спрямованої на поглиблення знань з окремих предметів, до

моделі, що забезпечує інтеграцію освітнього досвіду, варіативність освітніх маршрутів і вияв суб'єктності учня.

Стандарт 2011 року ґрунтувався на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, що відповідало провідним освітнім тенденціям початку XXI століття. Його концептуальна рамка передбачала формування ключових компетентностей як інтегрального результату навчання, однак реалізація цієї ідеї здійснювалася переважно в межах предметно організованого змісту. Саме окремий навчальний предмет виступав основною одиницею структурування освітнього процесу, тоді як компетентнісний результат розглядався як похідний від засвоєння предметних знань, формування умінь і способів діяльності.

У цій логіці профільне навчання в старшій школі (10–11 класи) трактувалося насамперед як засіб диференціації та поглиблення змісту освіти. Воно реалізовувалося шляхом створення мережі закладів різного типу (ліцеїв, гімназій та ін.), запровадження профілів і перерозподілу навчального часу між інваріантною та варіативною складовими. Дидактична ідея профільності в цьому випадку зводилася до моделі: вибір профілю визначає перелік і рівень складності навчальних предметів. Відповідно, профіль розглядався передусім як рівнева характеристика змісту, а не як спосіб організації процесу здобуття цілісного освітнього досвіду.

Освітній (навчальний) процес у межах цієї моделі зберігав переважно лінійну логіку: від засвоєння знань – до їх застосування, від навчальної діяльності – до фіксованого результату. Можливості для гнучкого перегляду освітніх орієнтацій, зміни профілю або перебудови індивідуального освітнього (навчального) маршруту були дещо обмеженими, а індивідуалізація здебільшого реалізовувалася через варіативність обсягу або складності навчального матеріалу.

Стандарт 2024 року істотно розширює й переосмислює реалізацію положень підходів. Поняття «профільне навчання» в ньому визначається не лише як форма поглиблення змісту, а як спосіб організації освітнього процесу, що передбачає інтегроване, професійно орієнтоване опанування груп споріднених предметів, інтегрованих курсів і навчальних модулів. Така інтерпретація дає змогу розглядати

профіль як організаційно-дидактичну характеристику навчання, що впливає на добір освітніх компонентів, логіку їх поєднання та способи навчальної взаємодії.

Запровадження трирічної старшої школи (10–12 роки навчання), структурованої на профільно-адаптаційний (10-й рік) і профільний (11–12-й роки) цикли, змінює загальну архітектуру побудови освітнього процесу. Перший цикл орієнтований на адаптацію, апробацію освітніх інтересів й уточнення намірів, тоді як другий – на їх системне поглиблення та стабілізацію. Саме це дає підстави інтерпретувати навчання не як одноразовий вибір, а як динамічну освітню траєкторію, що передбачає можливість корекції та переосмислення власних стратегій навчання.

Центральною для стандарту 2024 року стає ідея індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, яка формується на основі його усвідомленого вибору. Відповідно, трансформується й функція школи, яка перетворюється на як простір для забезпечення підтримки самопізнання, вибору й професійного самовизначення.

Ціннісні орієнтири, котрі представлено у стандарті 2024 року, мають чітко виражену соціокультурну та громадянську спрямованість. Акценти змінено на академічну доброчесність, нетерпимість до корупції, формування оборонної свідомості, національної стійкості та громадянської відповідальності. Формування таких цінностей потребує включення здобувачів освіти в діяльність, що моделює реальні ситуації вибору, відповідальності та соціальної дії.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти 2011 року зміст освіти структурувався за освітніми галузями (зокрема: «Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров’я і фізична культура»). Саме галузь виступала базовою одиницею організації змісту, визначаючи логіку добору навчальних предметів, їх послідовність та взаємозв’язки. За такого підходу забезпечувався певний рівень інтеграції, однак зберігалося домінування предметної структури як основного способу конструювання освітнього процесу.

Диференціація та варіативність у старшій школі цього періоду реалізовувалися переважно не на рівні стандарту як концептуального документа, а через навчальні плани, типові освітні програми та організаційні рішення закладів

освіти, які забезпечували здобуття загальгоної середньої освіти. Можливість вибору окремих предметів, факультативів і курсів за вибором створювала передумови для часткової індивідуалізації навчання, проте не формувала цілісної моделі здобуття профільної середньої освіти як окремого освітнього рівня. Варіативність мала фрагментарний характер і не була підпорядкована логіці побудови індивідуального освітнього маршруту.

На відміну від цього, Державний стандарт профільної середньої освіти 2024 року концептуалізує профільну середню освіту як завершальний рівень повної загальної середньої освіти з власною структурою, цільовими орієнтирами й організаційно-дидактичною логікою. У тексті документа чітко визначено два спрямування здобуття профільної середньої освіти: академічне, зорієнтоване на продовження навчання на наступних освітніх рівнях, та професійне, спрямоване на поєднання загальноосвітньої підготовки з професійно орієнтованим навчанням і вихід на ринок праці.

У межах цієї моделі змінюється й спосіб структурування змісту. Освітні галузі стають основою для формування профілів, поєднання обов’язкових і вибіркових компонентів, а також конструювання індивідуальних освітніх траєкторій. Такий підхід дає змогу узгоджувати інваріантні елементи загальної середньої освіти з варіативними компонентами, що відображають інтереси, здібності та професійні наміри здобувачів освіти.

Важливою новацією стандарту 2024 року є запровадження модельних навчальних програм, які не лише конкретизують обов’язкові результати навчання, а й презентують можливі дидактичні сценарії їх досягнення. У такий спосіб відкривається простір для адаптації змісту до освітніх контекстів, профілів і потреб учнів, зберігаючи єдині нормативні орієнтири.

У Державному стандарті 2011 року форми організації навчання не були предметом окремої концептуалізації й загалом відтворювали традиційну для вітчизняної школи класно-урочну модель. Навчальні групи формувалися за стабільним класним принципом. Можливості варіативності реалізовувалися переважно через навчальні плани та освітні програми, не змінюючи базової логіки організації навчальної діяльності.

Отже, диференціація в межах цієї моделі здійснювалася здебільшого на рівні змісту та складності навчального матеріалу, а не через трансформацію самих форм навчання. Натомість Державний стандарт профільної середньої освіти 2024 року закріплює перехід до принципово іншої логіки організації освітнього (навчального) процесу, реалізація якої передбачає, що форма навчання набуває дидактичного значення як інструмент індивідуалізації, забезпечення варіативності та мобільності освітніх маршрутів.

У тексті нормативного документа передбачено можливість гнучкого формування навчальних груп, зокрема тимчасових об’єднань здобувачів профільної середньої освіти для вивчення окремих предметів, курсів або модулів. Це означає відхід від принципу стабільності класу як єдиної організаційної одиниці та створює умови для більш точного узгодження освітніх пропозицій із інтересами й освітніми потребами учнів.

Важливою новацією є також нормативне закріплення можливості зміни профілю навчання у процесі здобуття профільної середньої освіти. У такий спосіб змінюється педагогічна логіка провадження профільної освіти: профіль не розглядається як остаточно фіксований освітній вибір, а постає як динамічна освітня стратегія, що може коригуватися відповідно до розвитку та інтересів, здібностей і життєвих орієнтацій здобувачів профільної середньої освіти.

Окремого значення набуває орієнтація на самостійний вибір здобувачем профільної середньої освіти темпу і способів навчання. Це вимагає від закладів освіти не лише розширення переліку вибіркових компонентів, а й створення організаційних (організаційно-педагогічних) умов для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, зокрема через модульну побудову навчання, поєднання різних форматів освітньої взаємодії та використання цифрових середовищ.

У Державному стандарті 2011 року діяльнісний підхід орієнтувався передусім на формування вмінь застосовувати здобуті знання в практичних ситуаціях. Методичний інструментарій не був предметом спеціальної нормативної регламентації й визначався переважно через загальні вимоги до результатів навчання. В освітньому процесі це часто реалізовувалося у формі алгоритмізованих дій, спрямованих на відтворення засвоєних способів розв’язання типових завдань.

Таким чином, діяльність учня здебільшого була орієнтована на репродуктивно-прикладний характер і коректне виконання заданих навчальних операцій.

Натомість у Державному стандарті профільної середньої освіти 2024 року відбувається концептуальне переосмислення стосовно добору методів навчання задля організації пізнавальної (навчально-пізнавальної) діяльності. У центрі уваги опиняються дослідницькі, аналітичні та моделювальні способи пізнання, що передбачають активну участь здобувачів профільної середньої освіти у формуванні запитів, побудові гіпотез, аналізі даних і представленні результатів.

Зокрема, у математичній галузі наголошується на застосуванні методів моделювання реальних процесів і ситуацій, розробленні стратегій розв'язання проблем та обґрунтуванні прийнятих рішень. Саме цим зумовлено зміщення акцентів із відпрацювання стандартних алгоритмів на формування здатності до осмисленого аналізу й проєктування способів дії.

У природничій галузі пізнавальна (навчально-пізнавальна) діяльність учнів має бути організована відповідно до логіки здійснення наукового дослідження, що передбачає спостереження, формулювання запитань, збирання й інтерпретацію даних, побудову пояснювальних моделей і представлення результатів. Учень у цьому контексті постає не лише як виконавець навчальних інструкцій, а й як активний дослідник.

В інформатичній галузі змінюється спрямованість методів навчання: замість орієнтації на користування цифровими інструментами як готовими засобами діяльності акценти зміщуються на створенні власних цифрових продуктів – програм, моделей, інтерактивних середовищ – як індивідуально, так і в умовах співпраці. Це зумовлює зростання ролі проєктних, дослідницьких і командних форм роботи.

Особливе значення в стандарті 2024 року надається розвитку наскрізних умінь, зокрема критичного та системного мислення, ініціативності, здатності до прийняття рішень, саморегуляції та конструктивного керування емоціями. Зазначено, що вміння не можуть бути сформовані в межах виключно репродуктивної діяльності, що зумовлює необхідність застосування відкритих, проблемно орієнтованих, дискусійних і рефлексійних методів навчання.

У Державному стандарті 2011 року інформаційно-комунікаційні технології розглядалися як один із можливих засобів навчання та складова технологічної освітньої галузі. Їх використання не мало системоутворювального характеру й не визначало логіку організації освітнього процесу. Цифрові інструменти виконували переважно допоміжну функцію, доповнюючи традиційні форми роботи, зокрема в межах пошукової, інформаційно-довідкової або презентаційної діяльності. Як наслідки, цифрове середовище не виступало самостійно організованим простором навчання, а сприймалося як зовнішній ресурс.

У Державному стандарті профільної середньої освіти 2024 року цифрові технології концептуалізуються як інтегрований компонент освітнього середовища, що визначає не лише інструментальну, а й організаційно-дидактичну логіку освітнього (навчального) процесу. Вони розглядаються не як додаток до традиційних форм роботи, а як повноцінний простір пізнавальної, комунікативної та проєктної діяльності учнів.

У мовно-літературній галузі цифрове середовище постає як контекст реалізації мовленнєвої практики, у межах якого здобувачі освіти мають дотримуватися норм літературної мови, усвідомлювати особливості цифрової комунікації та формувати відповідальне ставлення до власної мовної поведінки. Отже, цифровий простір інтегрується до змісту освіти не лише як технічний засіб, а й як соціокультурний контекст.

В інформатичній галузі акцент зміщується з опанування інструментів як готових засобів діяльності на їх усвідомлене, критичне й продуктивне використання для навчання, особистісного розвитку та майбутньої професійної діяльності. Це передбачає не лише споживання цифрового контенту, а й створення власних цифрових продуктів, моделей і середовищ.

Загалом, у стандарті 2024 року засоби навчання охоплюють широкий спектр цифрових інструментів, включно зі складними інформаційними моделями, цифровими пристроями для дослідницької діяльності та середовищами для спільної, у тому числі й дистанційної, роботи. Це зумовлює зміну функції засобів навчання: від інструментів передавання інформації – до середовищ конструювання знань, взаємодії та спільного розв’язування проблем.

У Державному стандарті 2011 року система оцінювання орієнтувалася на так звані «державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів», які формулювалися в термінах знань, умінь і ставлень. Типовими були дескриптори накшталт «знає і розуміє», «уміє застосовувати», «виявляє ставлення», що відображали насамперед ступінь засвоєння навчального матеріалу та готовність до його практичного використання. У межах цієї логіки результат навчання розглядався як відносно стабільний показник досягнення визначеного рівня підготовки, а оцінювання виконувало функцію фіксації відповідності цьому рівню.

Натомість Державний стандарт профільної середньої освіти 2024 року запроваджує структурно диференційовану систему обов’язкових результатів навчання, що має формалізовану систему індексації та чітку внутрішню ієрархію. У межах кожної освітньої галузі визначаються групи результатів, які репрезентують її компетентнісний потенціал і задають загальну логіку формування освітнього досвіду.

Результати навчання представлені як загальні, конкретні й орієнтири для оцінювання, що дає змогу поєднати нормативну визначеність із можливістю гнучкої дидактичної інтерпретації. Така структура створює умови для переходу від оцінювання як підсумкової фіксації до оцінювання як процесуального інструменту підтримки навчання.

У цьому контексті оцінювання перестає обмежуватися функцією констатації рівня засвоєння знань і функціонує як засіб моніторингу індивідуального навчального поступу, аналізу динаміки розвитку та корекції освітньої траєкторії здобувача освіти. Це означає зміну його дидактичного статусу: від контролю – до супроводу, від підсумку – до процесу.

Порівняльний аналіз стандартів засвідчує глибинну зміну дидактичної парадигми організації профільної середньої освіти. Якщо Державний стандарт 2011 року був зорієнтований переважно на засвоєння визначеного обсягу знань, формування вмінь і розвиток ставлень у межах предметно структурованого змісту, то стандарт 2024 року репрезентує іншу логіку – логіку освітнього вибору, дослідження, проєктування та рефлексії власного навчального досвіду.

У цьому контексті трансформація форм, методів і засобів навчання має системний характер і виявляється, зокрема, у таких напрямах:

- зміна організаційної логіки навчання: від домінування стабільної класно-урочної моделі – до гнучких форматів, тимчасових навчальних груп, модульних структур й індивідуалізованих освітніх маршрутів;
- переорієнтація методичного інструментарію: від переважно репродуктивних способів діяльності – до дослідницьких, проєктних, аналітичних і моделювальних методів навчання, що передбачають активну пізнавальну позицію учня;
- переосмислення ролі цифрових технологій: від допоміжних засобів подання інформації – до повноцінного освітнього середовища, у межах якого здійснюється пізнання, комунікація, співпраця та створення власних продуктів;
- посилення професійної спрямованості навчання: від переважно академічно зорієнтованої підготовки – до поєднання загальноосвітніх результатів із процесами професійного самовизначення, апробації освітніх намірів і планування подальших освітніх і кар’єрних стратегій.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що стандарт 2024 року функціонує не лише як нормативний документ, а й як інструмент проєктування адаптивного освітнього середовища, здатного забезпечувати індивідуалізацію, мобільність освітніх маршрутів і підтримку суб’єктності здобувача освіти в умовах зростаючої складності соціальних і професійних контекстів.

Виявлені трансформації цілей, змісту, форм, методів, засобів і результатів навчання в стандарті 2024 року не можуть бути осмислені як сукупність ізольованих змін. Вони утворюють цілісну конфігурацію, у межах якої кожен елемент набуває нового значення лише у взаємозв’язку з іншими. Саме тому подальший аналіз потребує звернення до категорії «системи» як теоретичного інструменту, що дає змогу описати не лише окремі компоненти освітніх змін, а й логіку їх організації, взаємодії та розвитку. У науковій, методичній і довідковій літературі поняття «система» визначається як сукупність взаємопов’язаних елементів, які перебувають у певних зв’язках і утворюють цілісність (Український педагогічний словник, 1997);

як спосіб організації чи встановлений порядок взаємодії частин (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2007; Сучасний словник іншомовних слів, 2006).

Поняття «педагогічна система» формулюється як цілісна сукупність взаємодіючих і взаємодоповнювальних компонентів, що забезпечують реалізацію освітніх завдань і сприяють формуванню заданих якостей особистості (Енциклопедія освіти, 2021). Його також розглядають як комплекс взаємопов'язаних процесів, які створюють умови для цілеспрямованого педагогічного впливу, організованого й системного навчання, виховання й розвитку (Диса, 2019).

Дидактична система (у співставленні з педагогічною) є структурою нижчого ієрархічного порядку. Вона охоплює взаємопов'язані дидактичні компоненти – зміст навчання, підходи й принципи навчання, технології, методики, форми, методи та засоби навчання, результат навчання, – функціональність яких визначається загальними парадигмальними вимогами, зумовленими суспільними потребами та історичними умовами (Осадченко, 2019). Дидактичну систему також можна розуміти як феномен, що надає вчительству інструментарій для організації процесу засвоєння змісту освіти учнями (Жукова, 2019). Цей термін трактується й у ширшому сенсі: як «система управління навчанням»; як «оформлена наукова теорія навчання»; як «тип навчання, що реалізується завдяки певному комплексу ідей, які формують цілісну й спрямовану структуру» (Друшляк, 2020, с. 209). Водночас дидактичні системи зберігають базові риси й структурні компоненти, що властиві педагогічній системі загалом.

Дидактична система, конкретизована для певного навчального предмету, зокрема в межах профільної середньої освіти, набуває характеру методичної системи. У професійній практиці вчителя формується його індивідуальна методична система, яка відповідає рівню розвитку його методичної компетентності та професійно-особистісним якостям.

Педагогічна (дидактична, методична) система включає компоненти, пов'язані з учнівством, учительством, способом педагогічної комунікації й освітнім процесом загалом (Диса, 2019; Малихін, 2010a; Малихін, 2010b; Осадченко, 2010). Конкретизація компонентів системи відбувається з урахуванням визначених цілей, що формуються під впливом потреб учасників освітнього процесу та зовнішніх

чинників, зокрема соціального замовлення й тенденцій розвитку педагогіки. Педагогічна (дидактична, методична) система характеризується структурованістю, ієрархічністю та багаторівневістю, володіє функційною спрямованістю, динамічністю, інтегративністю, інформаційною насиченістю та синергетичними властивостями.

Отже, дидактична система профільної середньої освіти як об’єкт концептуального моделювання є складним, багатокомпонентним і динамічним утворенням. Її розроблення й подальша реалізація в освітній практиці визначають необхідність розуміння внутрішньої структури, специфіки функційних компонентів і взаємозв’язків між ними. За умови забезпечення виваженого, науково обґрунтованого управлінського впливу на ці компоненти можлива оптимізація освітнього процесу задля досягнення результативності й відповідності сучасним освітнім запитам. У цьому контексті концептуальне моделювання виступає необхідною передумовою для формування цілісного бачення дидактичної системи профільної середньої освіти, забезпечуючи підґрунтя для визначення її структури, функцій і стратегій розвитку.

Як відомо, педагогічну модель трактують як «спрощений [ідеалізований відповідно до контексту дослідження] зразок об’єкта педагогічної практики, що зберігає лише його сутнісні характеристики» (Друшляк, 2020, с. 213); як «схема, що імітує структуру та функціонування будь-якого процесу» (Малихін, 2008, с. 213). «З моделлю легше експериментувати, ніж з оригіналом, … що значною мірою зумовлює доцільність її використання в пізнавальному процесі… [Водночас] моделювання потребує теоретичного обґрунтування співвідношення між моделлю та реальним об’єктом» (Опалюк, 2019, с. 279).

Виокремлюють різні типи моделей: прогностичні – розроблювані задля виявлення потенціалу для дидактичного впливу та прогнозування його результатів; концептуальні – спрямовані на конструювання програми чи алгоритму педагогічних дій; інструментальні – що створюються для практичного використання в тренуванні учасників освітнього процесу; моделі моніторингу – орієнтовані на виявлення та корекцію відхилень від визначеної освітньої траєкторії; рефлексійні – призначені для пошуку оптимальних рішень у нестандартних і непередбачуваних умовах

педагогічної взаємодії. Окрім цього, розрізняють структурно-функційні, функційно-структурні, інтегральні, структурно-інтегральні, функційно-інтегральні, власне дидактичні, варіативно-дидактичні, лінгводидактичні та інші різновиди моделей (Опалюк, 2019).

Дидактичне моделювання визначається як метод наукового пізнання, що забезпечує розкриття ієрархії об’єктів дослідження, їх характеристик і властивостей, а також встановлення взаємозв’язків між ними (Зязюн, 1997). Серед провідних принципів моделювання виокремлюють принцип наочності, чіткості визначення структурних компонентів та об’єктивності (Опалюк, 2019). Застосування моделювання дає змогу обґрунтовано обирати оптимальні шляхи досягнення поставлених цілей, своєчасно корегувати перебіг процесу, а також аналізувати не лише динаміку освітньої діяльності, а й умови її реалізації (Енциклопедія освіти, 2021). Підкреслюється, що в процесі проєктування моделі необхідно враховувати співвідношення між її складністю, кількістю включених елементів і рівнем валідності (Цюняк, 2020).

Основні етапи моделювання охоплюють: вивчення сутності та якісну характеристику предмета дослідження; визначення методологічних засад і постановку мети та завдань моделювання; побудову моделі об’єкта відповідно до окреслених принципів з уточненням взаємозалежностей між її складовими та розробленням критеріально-діагностичного інструментарію для оцінювання дидактичного впливу; перевірку валідності моделі щодо виконання поставлених завдань; проведення педагогічного експерименту з її впровадження в освітній процес; подальше вдосконалення та корегування моделі; змістову інтерпретацію отриманих результатів (Цюняк, 2020).

Моделювання дидактичної системи профільної середньої освіти передбачає створення її концептуальної науково обґрунтованої структурно-функційної моделі, яка забезпечує узгодженість структурних компонентів системи, цілісність функціонування та результативність у формуванні компетентностей здобувачів освіти згідно сучасних запитів, визначених у Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.). Основними завданнями моделювання є:

1) конкретизувати мету, завдання й теоретичні засади побудови дидактичної системи профільної середньої освіти;
2) визначити дидактичні умови дієвого функціонування дидактичної системи профільної середньої освіти;
3) охарактеризувати суть і функції компонентів концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти та визначити системотвірні взаємозв’язки між ними;
4) побудувати структурно-функційну схему моделі та охарактеризувати прогнозовані дидактичні впливи на учнівство;
5) описати критерії й показники для оцінювання результативності розробленої моделі;
6) забезпечити прогностичну спрямованість моделі через формування інструментарію для адаптації системи до динаміки освітніх потреб і соціокультурних викликів.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розроблення концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти ґрунтується на сучасних тенденціях розвитку освіти, орієнтованих на компетентнісну парадигму, гуманістичні цінності, діяльнісний підхід й особистісно зорієнтовану організацію навчання. У її основі перехід до системи, яка забезпечує формування ключових, і предметних компетентностей, наскрізних умінь здобувачів профільної середньої освіти, розвиток їхнього критичного мислення, самостійності та здатності до навчання впродовж життя.

Процес моделювання спрямований на побудову цілісної концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти, яка інтегрує пропедевтично-методологічний, нормативно-правовий, організаційно-інституційний, змістово-профільний, процесуально-діяльнісний, контрольно-оцінювальний і рефлексійно-прогностичний компоненти.

2.1. Пропедевтично-методологічний компонент

Системне реформування повної загальної середньої освіти, визначене концепцією «Нова українська школа» (2016 р), спрямоване на модернізацію вітчизняної освітньої парадигми, насамперед шляхом оновлення змістової й процесуальної складових навчання. Пропедевтично-методологічний компонент концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти виступає фундаментальним блоком, що забезпечує теоретичну основу реалізації заявлених реформ в освітньому процесі закладів освіти.

Реалізація навчання в межах профільної середньої освіти базується на комплексі взаємопов’язаних методологічних підходів: тріади компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого, системного, а також проблемного, контекстного, інтегративного, акмеологічного, аксіологічного, ресурсного та ін. підходів.

Компетентнісний підхід виступає парадигмально-визначеним для сучасної освіти, оскільки безпосередньо спрямований на формування компетентнісно-орієнтованих результатів навчання. Він забезпечує подолання розриву між когнітивним, діяльнісним й особистісно-ціннісним аспектами розвитку здобувачів освіти й передбачає створення змісту освіти (навчання), який виходить за межі знань і передбачає розвиток цілісного індивідуального досвіду розв'язання практичних, соціальних та професійних завдань, виконання ключових функцій і реалізацію соціальних й освітніх ролей (Малихін, 2013).

Згідно зазначеного **мета концептуальної моделі** дидактичної системи профільної середньої освіти є суголосною з метою освіти, визначеною в Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.) і передбачає розвиток особистості здобувачів освіти через утвердження української національної та громадянської ідентичності, формування їхніх ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь, активної громадянської позиції, підприємливості, самоповаги та відповідального ставлення до довкілля.

Завдання концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти включають:

1. Забезпечення здобуття учнями академічної або професійної підготовки згідно потреб сучасного ринку праці через вибір закладу освіти, профілю, предметів і форм навчання.
2. Формування національної та громадянської ідентичності, а саме розвиток усвідомлення належності до української нації та європейської спільноти; виховання патріотизму, поваги до державних символів, державної мови та національних цінностей; готовності до захисту національних інтересів.
3. Розвиток громадянської та соціальної компетентностей: сприяння формуванню життєвої стійкості, самостійності, відповідальності та комунікативних навичок; формування активної громадянської позиції на основі поваги до прав людини та духовних цінностей українського народу; дотримання принципів гендерної рівності.

4. Підтримка підприємливості та самореалізації: сприяння свідомому вибору подальшого життєвого шляху; підтримка саморозвитку; формування позитивного ставлення й усвідомлення необхідності освіти протягом життя.
5. Виховання відповідального ставлення до довкілля (формування відповідального ставлення до довкілля, що базується на науковому світогляді та принципах сталого розвитку).

У контексті реалізації положень компетентнісного підходу система профільної середньої освіти поєднує академічну глибину з практичною спрямованістю, орієнтуючи учнів на розвиток ключових і предметних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в умовах динамічного соціально-економічного середовища. Згідно з Державним стандартом профільної середньої освіти, компетентнісний підхід передбачає формування в здобувачів освіти здатності до самостійного навчання, критичного мислення, вирішення проблемних ситуацій та ефективної комунікації в різних контекстах. Це досягається через організацію освітнього процесу, який фукусується на інтеграції знань, умінь і досвіду.

Компетентнісний підхід розглядається як нерозривно пов’язаний із діяльнісним та особистісно зорієнтованим підходами. Наголошується на діяльнісній природі змісту освіти як ключовому елементі компетентнісного підходу, а також на його людиноцентризмі, що забезпечує орієнтацію навчання на розвиток особистості здобувача освіти та формування в нього необхідних компетентностей для самореалізації й активної участі в житті суспільства.

Діяльнісний підхід передбачає практичне перетворення навколишньої дійсності для задоволення особистих або суспільних потреб, як матеріальних, так і духовних, що виступає головною метою пізнання. Якщо за знаннєвого підходу завдання передачі знань і розвитку вмінь виконувалися послідовно, то діяльнісний підхід інтегрує їх, реалізуючи одночасно. Засвоєння знань супроводжується формуванням розумових дій, починаючи з простих (відтворення, пояснення) і переходячи до більш складних (аналіз, синтез, оцінювання). Водночас жодна розумова діяльність неможлива без опори на певний обсяг знань. За діяльнісного підходу пріоритет надається формуванню способів діяльності, які підкріплюються

системою знань. Це дає змогу досягати освітніх цілей через навчально-пізнавальну діяльність, максимально наближену до реального життя, і сприяє формуванню цілісного, інтегративного бачення світу (Пушкарьова & Топузов, 2019). Поєднання діяльнісного та компетентнісного підходів призводить до переосмислення змісту освітніх цілей: акцент зміщується з «формування знань як переконань» на «формування досвідченості людини» (Бех, 2012).

У контексті реалізації положень діяльнісного підходу процес розвитку компетентностей здобувачів профільної середньої освіти розглядається через призму практико-орієнтованого навчання та передбачає набуття досвіду застосування знань, умінь і навичок під час вирішення освітніх і життєвих завдань, максимально наближених до реальних умов. Він гнучко інтегрується з проблемним і контекстним підходами.

Проблемний підхід у навчанні спрямований на організацію освітнього процесу через свідоме формулювання та розв’язування освітніх (навчальних) проблем. Він забезпечує активну пізнавальну діяльність учнівства, зокрема розвиток умінь формулювати гіпотези, збирати й аналізувати інформацію, синтезувати знання й обґрунтовувати прийняті рішення. (Nurwidodo, Wahyuni, Hindun, & Fauziah, 2024).

Згідно **контекстного підходу** освітній процес поєднується із зовнішніми, реальними контекстами майбутньої професійної діяльності учнівства. Він передбачає організацію міждисциплінарних зв’язків, подання нового матеріалу у вигляді змісту, що відповідає певному життєвому чи професійному контексту, а також використання реальних ситуацій і кейсів для навчання. Це забезпечує вивчення змісту освіти через практично значущі ситуації: учні усвідомлюють практичну значущість отриманих знань і вмінь у професійній діяльності й реальному житті (Sofiyan & Muhtar, 2024).

Зазначені підходи (діяльнісний, проблемний, контекстний) забезпечують глибоке засвоєння змісту освіти, формування здатності вирішувати комплексні міжпредметні завдання, а також розвиток критичного мислення, колективної взаємодії й навчальної мотивації. Вони дають змогу зв’язати теоретичні знання з особливостями обраного профілю (галузі знань), підвищуючи прикладну значущість навчання та готуючи учнів до конкретних професійних завдань.

У профільній середній освіті реалізація основних положень цих підходів сприяє досягненню компетентнісних результатів навчання через формування вмінь самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язування навчальних і практичних проблем. Вони підтримують індивідуалізацію, оскільки кожен учень й учениця можуть обирати власну стратегію розв'язування задачі, посилюють суб'єктність учіння, оскільки учні активно приймають власні рішення й несуть відповідальність за результат, практичну спрямованість навчання. Задачі пов'язані з реальними життєвими чи професійними ситуаціями, сприяють інтеграції змісту освіти, оскільки проблеми й практичні кейси мають міжпредметний характер.

Останнє з зазначеного суголосне зі значущістю реалізації положень **інтегративного підходу** в системі профільної середньої освіти. Він передбачає взаємопов'язану взаємодію, об'єднання та взаємний вплив окремих компонентів освітнього процесу (Бех, 2002; Засєкіна, 2024; Костюк, 1998; Іванчук, 2004), виявляється як цілісність у структурній організації об'єкта пізнання, а також як спосіб його усвідомлення й осмислення суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності (Бех, 2002). У контексті освітньої діяльності інтеграція визначається як процес взаємодії елементів з певними властивостями, у ході якого встановлюються та зміцнюються істотні зв'язки між ними, що призводить до формування інтегрованої системи з новими якісними характеристиками, у якій зберігаються індивідуальні властивості складових (Костюк, 1998).

У контексті профільної середньої освіти інтегративний підхід зосереджений на доцільному об'єднанні компонентів змісту освіти для отримання цілісної картини знань; реалізації операцій синтезу, узагальнення, порівняння під час розв'язування міжпредметних проблем, що сприяє розвитку в учнів системного мислення й формуванню високого рівня загальної освіченості. Він дає змогу поглибити спеціалізовані знання через їх зв'язок із базовими та суміжними предметами, що підвищує обґрунтованість профільної диференціації.

Сучасна педагогічна практика виділяє кілька пріоритетних напрямів інтеграції: це поєднання за цілями освітнього (навчально-виховного) процесу, а також інтегрування за змістом, формами та методами навчання (Іванчук, 2004). Завдяки такому підходу освітній процес набуває цілісності, що дає змогу учням

краще усвідомлювати взаємозв'язки знань і розвивати міждисциплінарні компетенції.

Відповідно до інтегративного підходу, процес формування вмінь учнів профільної середньої школи передбачає комплексну інтеграцію змісту, цілей і методів навчання різних дисциплін профільного блоку. Такі вміння розглядаються як цілісний результат освітнього процесу, який формується наскрізно: одночасно через освоєння профільних предметів, міждисциплінарних зв'язків та практичних завдань, що відображають специфіку обраного профілю. Завдяки цьому учні набувають здатності поєднувати теоретичні знання з практичними компетентностями, що забезпечує їхню готовність до подальшої професійної або академічної діяльності.

У сучасній системі профільної середньої освіти здобувачі освіти розглядаються як суб'єкти суспільно значущої поведінки. Остання є невід'ємною складовою суспільної практики та безпосередньо пов'язана з морально-духовним розвитком особистості (Бех, 2012). Поняття компетентності охоплює не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Мотиваційно-ціннісна складова забезпечує позицію суб'єкта щодо світу, суспільства, соціального оточення, самого себе та власної поведінки. Нерозривний зв'язок освітнього процесу з розвитком особистісних якостей здобувача є ключовим для **особистісно зорієнтованого підходу**. Цей підхід передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізації та самоствердження, створюючи відповідні умови для цього (Малихін, 2013).

Особистісно зорієнтований підхід визначає розвиток компетентностей здобувачів профільної середньої освіти як процес, у якому вибір форм організації освітнього процесу, методів і засобів навчання сприяє реалізації індивідуалізації навчання та побудові освітніх траєкторій відповідно до психологічних особливостей, інтересів і потреб учнів. Набуті знання, навички та досвід їх практичного застосування стають особистісно значущими для здобувачів освіти й інтегруються до їхньої діяльності.

Актуальним є **аксіологічний підхід**, згідно з яким освіта трактується як цілеспрямований процес формування системи цінностей і ціннісних орієнтирів

особистості. У ньому навчальний зміст, методи й цілі проєктуються через призму ціннісних пріоритетів (громадянських, моральних, професійних, етичних і культурних), що визначають мотиваційну основу навчальної діяльності й критерії результативності освітнього процесу. В умовах профільної середньої освіти аксіологічний підхід забезпечує інтеграцію компетентнісних і ціннісно-орієнтованих результатів, сприяючи формуванню відповідальної громадянської позиції, професійної етики та системи пріоритетів, необхідних для успішної самореалізації в обраному профілі. Він забезпечує взаємозв'язок когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів навчальної діяльності, створюючи умови для формування зрілої особистості, здатної до ціннісного вибору й відповідальної дії (Vedrenne-Gutiérrez, López-Suero, De Hoyos-Bermea, Mora-Flores, Monroy-Fraustro, Orozco-Castillo, Martínez-Velasco, & Altamirano-Bustamante, 2024).

Акмеологічний підхід у педагогіці розглядає освітній процес як спрямований на поетапне досягнення вищих (акмеальних) рівнів розвитку особистості та її професійної компетентності. Він орієнтує діяльність на системне формування механізмів саморозвитку, професійного зростання й самореалізації здобувача освіти, забезпечуючи умови для переходу від початкових компетентнісних надбань до стійких професійно-діяльнісних позицій і високої особистісної зрілості. У межах профільної середньої освіти акмеологічний підхід акцентує увагу на проєктуванні освітніх (навчальних) траєкторій, що забезпечують поступове ускладнення завдань, системну рефлексію, менторський супровід і формувальне оцінювання як засоби стимулювання професійного актуалізму й готовності до подальшої спеціалізації (Yessenamanova, Arinova, Zhambylkyzy, Rakhimbayeva, & Zhunussova, 2022).

Реалізація положень акмеологічного підходу в дидактичній системі профільної середньої освіти передбачає орієнтацію на потенціал і перспективний розвиток учнівства; побудову змісту, який сприяє послідовному розкриттю професійно значущих компетентностей здобувачів освіти, забезпечення постійного самоконтролю й рефлексії, створення умов для менторства і професійних стажувань як ресурсів акме-професіоналізації. Інтеграція основних положень цього підходу в сучасну освітню практику визначається як важливий чинник розвитку автономії

учня, формування його мотивації до самовдосконалення та підготовки до реалій професійної діяльності.

Об'єднавчим для всіх зазначених вище підходів є **системний**. Він «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину» (Український педагогічний словник, 1997, с. 305). Він передбачає розгляд будь-якого педагогічного феномена як системи, у якій «[усі] частини підпорядковані спільній меті, … зміна одного параметра системи впливає на інші, [спостерігається] зв'язок із зовнішнім середовищем (педагогічна ([дидактична, методична тощо]) система – це складова частина середовища, що включає елементи більш високого порядку)» (Друшляк, 2020, с. 174).

Реалізація системного підходу дає змогу:

– синтезувати інтегративні властивості та загальні якісні характеристики компонентів педагогічного феномена, які не можуть розглядатися лише як сукупність окремих складових;
– виявити ієрархію компонентів, структурні взаємозв'язки та взаємовпливи між ними.

До наукових основ цього підходу належать «цілісність системи відносно зовнішнього середовища; аналіз цілого через виокремлення елементів; виділення серед елементів системи найбільш істотного й визначального [одного або декількох]; розгляд управління як спеціального способу регулювання зв'язків між елементами системи, що включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів» (Малихін, 2013, с. 13).

Отже, з позиції системного підходу процес організації та реалізації навчання в межах профільної середньої освіти розглядається як дидактична система, яка характеризується такими властивостями:

– цілісність – інтегрує взаємопов'язані та взаємозалежні складові, зокрема методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і діагностувально-результативний конструкти;

- відкритість – є частиною освітньої системи вищого ієрархічного порядку та взаємодіє з іншими підсистемами, зокрема загальноосвітніми, адміністративними та соціальними компонентами освітнього середовища;
- динамічність – її змістові та процесуальні компоненти постійно оновлюються відповідно до змін освітніх стандартів, вимог соціуму та потреб здобувачів освіти.

Дидактична система профільного навчання функціонує у взаємозв'язку трьох рівнів:

- загального – реалізує основні компетентності та освітні результати, визначені державними стандартами профільної середньої освіти;
- спеціального – ураховує специфіку формування й розвитку профільних умінь і навичок учнів у певній освітній сфері;
- індивідуального – передбачає адаптацію освітніх процесів до особистісних особливостей учнів, професійної компетентності педагогів та умов конкретного закладу освіти.

Також закцентуємо увагу на **ресурсному підході**, який базується на взаємодії внутрішніх характеристик особистості – її потенціалу, здібностей, мотиваційної сфери – і зовнішніх умов освітнього процесу, які разом забезпечують професійний й особистісний розвиток здобувачів освіти. Його сутність полягає у виявленні, активізації та цілеспрямованому використанні потенційних можливостей, резервів часу, сучасних форм, методів і засобів навчальної діяльності, а також у створенні дидактичних умов, що сприяють ефективній організації освітнього середовища (Малихін, 2013). У педагогічній практиці це означає усвідомлене проєктування освітнього (навчального) процесу як системи мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів учня, серед яких – біогенетичні, фізіологічні, індивідуально-психологічні, а також матеріально-технічні, інформаційні, стимулювальні, комунікативно-психологічні та організаційно-управлінські (Микитюк, 2013).

У контексті дослідження профільної середньої освіти ресурсний підхід дає змогу по-новому осмислити шляхи підтримки освітньої мотивації та розвитку самостійності учнів, підкреслюючи значення гнучкого використання наявних резервів і потенційних можливостей у процесі реалізації індивідуальних освітніх

траєкторій. Він посилює інші методологічні підходи, оскільки створює основу для гармонійного поєднання індивідуальних можливостей учня з дидактичними й організаційними умовами навчання, сприяючи досягненню стійких освітніх результатів і розвитку особистості як суб'єкта власного професійного становлення (Малихін, 2013; Микитюк, 2013).

Єдність і взаємодоповнюваність зазначених методологічних підходів формує методологічне підґрунтя побудови концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти. Вони визначають логіку організації освітнього процесу, спрямованість його цілей і результатів, а також окреслюють вимоги до змістової й процесуальної складових навчання. Водночас реалізація положень кожного із зазначених підходів у практиці профільного навчання потребує конкретизації у вигляді дидактичних принципів – фундаментальних положень, що розкривають «зміст, організаційні форми та методи педагогічного процесу відповідно до його цілей та закономірностей» (Хриков, 2018, с. 92). Саме принципи навчання забезпечують перехід від методологічного до технологічного рівня організації освітнього (навчального) процесу, конкретизуючи наукові ідеї в нормах, правилах і дидактичних орієнтирах діяльності вчительства й учнівства.

У контексті профільної середньої освіти сукупність принципів розглядається як основа реалізації компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, системного, інтегративного, акмеологічного, аксіологічного, контекстного, проблемного та ресурсного підходів (Андрющенко, 2020; Делікатна, 2021; Загорулько, 2017; Лозенко, 2010; Попович, 2018; Anderson, Robinson, & Brynteson, 2015; Malykhin & Aristova, 2019; OECD, 2023a; OECD, 2023b; Zahorulko, 2022). Вони забезпечують узгодженість між концептуальними положеннями та практикою навчання, визначаючи способи досягнення компетентнісних результатів, підтримку індивідуальних освітніх траєкторій і створення умов для професійного самовизначення учнів.

Відповідно, у структурі концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти провідними є такі принципи навчання:

Принцип системності та послідовності. Цей принцип передбачає цілісність і логічну впорядкованість усіх компонентів освітнього процесу, їхню внутрішню

взаємозумовленість і підпорядкованість єдиній меті. Він реалізується через побудову моделі профільного навчання як структурно завершеної системи, у якій зміст, форми, методи, засоби й результати навчання утворюють ієрархічну послідовність: від допрофільної підготовки до свідомого професійного самовизначення учня. Цей принцип забезпечує наступність етапів навчання, узгодженість між загальноосвітнім і профільним змістом, а також послідовний розвиток компетентностей, необхідних для подальшої освіти й професійного становлення.

Принцип науковості. Науковість передбачає відповідність розробленої дидактичної системи сучасним науковим досягненням педагогіки, психології, акмеології, теорії навчання й управління освітніми процесами. Він реалізується через науково обґрунтований добір змістових компонентів профільної середньої освіти, застосування перевірених методів педагогічного аналізу, а також критичне осмислення ідей вітчизняного й зарубіжного досвіду. Цей принцип забезпечує об’єктивність висновків, їхню теоретичну верифікованість і можливість практичного застосування результатів у реальних умовах освітньої політики.

Принцип усвідомленості та міцності засвоєння знань, умінь і навичок передбачає глибоке осмислення учнями сутності навчального матеріалу та його практичної значущості. Він конкретизується у вимозі забезпечення такого освітнього середовища, яке стимулює свідоме опанування знань і компетентностей, пов’язаних із майбутнім професійним вибором. Реалізація принципу відбувається через навчальні ситуації, що сприяють застосуванню знань у нових контекстах, розвитку рефлексії та закріпленню результатів навчання у формах діяльності, наближених до реальних професійних завдань.

Принцип орієнтації освітнього процесу на досягнення компетентнісного результату. Сутність цього принципу полягає в спрямуванні освітнього процесу на формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості в суспільстві та майбутній професійній діяльності. У межах профільної середньої освіти він конкретизується у визначенні результатів навчання через систему компетентнісних дескрипторів, що відображають здатність учнів застосовувати знання, уміння й ціннісні орієнтири в реальних життєвих і професійних ситуаціях.

Таким чином, компетентнісний результат стає ключовим критерієм ефективності профільної підготовки.

Принцип зв'язку теорії з практикою. Цей принцип визначає необхідність органічного поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю. Він означає, що зміст профільного навчання має забезпечувати умови для застосування здобутих учнями знань, умінь і навичок під час виконання проєктних, дослідницьких чи соціально орієнтованих завдань. Він сприяє формуванню в учнівства здатності інтегрувати навчальний досвід у реальні практичні дії, що є основою професійної компетентності.

Принцип проблемності. Проблемність передбачає організацію освітнього процесу навколо осмислення суперечностей, питань і ситуацій, які потребують самостійного пошуку рішень. Цей принцип виявляється в упровадженні навчальних завдань і кейсів, що відображають реальні актуальні проблеми сьогодення. Проблемний характер навчання активізує пізнавальну (навчально-пізнавальну) діяльність, стимулює аналітичне мислення й готує учнів до прийняття самостійних рішень у складних життєвих і професійних ситуаціях.

Принцип доступності. Доступність передбачає відповідність змісту, форм і методів, прийомів і засобів навчання віковим та індивідуальним (індивідуально-психологічним й індивідуально-типологічним) можливостям учнів. У межах профільної школи це означає розроблення навчальних програм і дидактичних матеріалів, що враховують різний рівень підготовленості учнів і забезпечують поступовий перехід від базових до складніших компетентнісних завдань. Реалізація цього принципу сприяє створенню рівних можливостей для досягнення успіху кожним здобувачем освіти.

Принцип самостійності й активності здобувачів освіти підкреслює роль учнів як суб'єктів навчальної діяльності, здатних до ініціативи, саморегуляції та творчого пошуку. Він реалізується через створення умов для розвитку автономії учнівства, застосування методів навчання, що стимулюють становлення активної пізнавальної позиції, формування внутрішньої мотивації до навчання й професійного самовизначення здобувачів освіти (дослідницьких, проєктних, колаборативних).

Принцип урахування індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу. Сутність цього принципу полягає у визнанні унікальності кожного учня й учениці та необхідності диференціації навчання відповідно до їхніх здібностей, інтересів і темпу розвитку. У профільній середній освіті це виявляється в розробленні індивідуальних освітніх (навчальних) траєкторій на основі варіативної складової змісту освіти, гнучких форм навчання, персоналізованих методів і засобів навчання, що дають змогу врахувати особистісні пріоритети учнів і підтримати їхню освітню мобільність.

Принцип інтегративності навчання. В освітньому контексті інтегративність, у першу чергу, означає єдність і взаємозв'язок змісту освіти, що забезпечує формування цілісного світогляду та здатності застосовувати знання на міждисциплінарному рівні. Цей принцип реалізується через упровадження міжпредметних зв'язків, тематичних проєктів і комплексних завдань, у яких поєднано природничі, гуманітарні й технологічні компоненти профільного навчання. Інтегративний підхід сприяє формуванню системного мислення й підготовці учнів до складних професійних і життєвих контекстів.

Принцип ресурсності. Ресурсність передбачає використання всього спектра внутрішніх і зовнішніх ресурсів учнівства, учительства й освітнього середовища для досягнення цілей навчання. У контексті профільної середньої освіти цей принцип означає оптимальне залучення матеріально-технічних, інформаційних, кадрових та організаційних можливостей закладу, а також розвиток особистісного потенціалу учнів. Він створює передумови для підвищення результативності освітнього процесу, забезпечуючи його стійкість, адаптивність і здатність до саморозвитку.

Реалізація зазначених принципів у практиці профільної середньої освіти можлива за наявності цілеспрямовано створених **дидактичних умов**, тобто «комплексної сукупності потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких ефективно сприяє вдосконаленню освітнього процесу, постійно змінюваних вимог до якості знань, умінь і навичок, що в своїй структурно-функційній єдності забезпечують формування необхідних … компетентностей» (Малихін, 2013, с. 13). Вони створюють основу для узгодження методологічних положень із конкретними механізмами педагогічної дії. Сукупність

таких умов конкретизує технологічний рівень функціонування моделі, зумовлюючи результативність освітнього (навчального) процесу, його адаптивність до потреб здобувачів освіти та вимог сучасного освітнього середовища.

На рівні концептуально-методологічних засад визначено **провідну (системотвірну) дидактичну умову** функціонування концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти, а саме: **реалізація положень компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого як парадигмально-визначальних та сукупності інших методологічних підходів (урахування провідних положень яких прямо чи опосередковано може бути інфлюєнційно-доцільним) в організації освітнього процесу на етапі здобуття профільної середньої освіти з урахуванням специфіки різних типів закладів освіти.**

Створення цієї умови набуває найвищого ієрархічного статусу, адже виконує спрямувальну, координувальну та інтеграційну функції, забезпечуючи концептуальну узгодженість методологічних ідей і практичних механізмів реалізації профільного навчання. Саме вона задає оптимальну парадигму побудови освітнього процесу, у якому гармонійно поєднано компетентнісну орієнтацію, діяльнісний зміст, ціннісно-гуманістичні акценти й особистісну самореалізацію здобувачів освіти.

Отже, провідна дидактична умова визначає логіку створення, функціонування й подальшої модернізації системи супідрядних організаційно-дидактичних умов, спрямовуючи їх на реалізацію таких положень:

- системність і цілісність освітнього процесу, що передбачає розроблення й впровадження концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти;
- компетентнісна спрямованість профільного навчання – реалізація положень компетентнісного підходу як основної освітньої парадигми, формування ключових і предметних компетентностей, а також наскрізних умінь через інтеграцію змісту й практичної діяльності;
- особистісно зорієнтований характер організації навчання, що передбачає врахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних відмінностей здобувачів освіти, побудову персональних освітніх

(навчальних) траєкторій, розвиток їхньої мотивації до самонавчання та професійного самовизначення;

- інтегративність змістової й процесуальної складових освітнього процесу, яка забезпечує формування цілісного світогляду, розвиток національної та громадянської ідентичності, соціальної зрілості й відповідальної поведінки здобувачів освіти шляхом поєднання знаннєвих, діяльнісних і аксіологічних складових;
- ресурсно орієнтована організація навчання, що передбачає дієве використання потенціалу особистісних, когнітивних і мотиваційних можливостей учнівства й учительства, а також організаційних, інформаційних, технологічних і матеріальних ресурсів освітнього середовища для досягнення стабільних компетентнісних результатів.

Перша супідрядна дидактична умова – активація мотивації здобуття профільної середньої освіти на засадах урахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів через забезпечення диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчання.

Тлумачення сутності цієї умови ґрунтується на положенні, що мотиваційна сфера учнівства є системотвірним чинником у процесі засвоєння профільного змісту освіти, оскільки саме вона забезпечує внутрішню готовність до навчально-пізнавальної діяльності, свідомого вибору освітньої траєкторії й професійного самовизначення в майбутньому. У межах профільної середньої освіти мотивація до навчання набуває особливого значення, адже стає не лише передумовою успішності, а й механізмом внутрішньої саморегуляції, самопізнання та цілепокладання.

Сутність першої супідрядної дидактичної умови полягає в спрямуванні освітнього (навчального) процесу на стимулювання пізнавальної та професійної мотивації учнівства через диференціацію, індивідуалізацію й персоналізацію навчання, що передбачає врахування індивідуальних відмінностей, особистісних інтересів і навчальних потреб. Зміст і форми (форми організації) профільної середньої освіти мають бути зорієнтовані на створення навчальних ситуацій зі спонукальним потенціалом, які забезпечують усвідомлення учнями особистісної

цінності профільного змісту й дають змогу кожному здобувачу освіти самостійно визначити власну мотиваційну позицію та освітню мету.

Свідома цілеспрямованість учнівства змінює акценти педагогічної взаємодії: учитель виступає фасилітатором процесу самопізнання учнів, організовуючи освітнє (навчальне) середовище, у якому зовнішні стимули (оцінки, вимоги, стандарти) поступово трансформуються у внутрішні мотиви – пізнавальний інтерес, потребу в саморозвитку, самореалізації, підготовці до майбутньої професійної діяльності.

У процесі теоретичного аналізу та моделювання було визначено, що дієвість реалізації цієї умови зумовлюється сукупністю взаємопов'язаних субумов, серед яких:

- спонукання учнів до переорієнтації зовнішніх мотивів у внутрішні, що виступають основою саморегуляції освітньої (навчальної) діяльності, усвідомленого вибору профілю та відповідальності за результати навчання;
- проведення системного діагностування мотиваційної сфери учнів задля виявлення їхніх домінувальних мотивів, рівня сформованості навчальної мотивації та динаміки її розвитку;
- організація навчання як простору самодослідження, у якому учні мають змогу аналізувати власні навчальні стратегії, ціннісні орієнтири та формувати індивідуальну програму освітнього саморозвитку;
- забезпечення єдності освітнього, особистісного й соціального досвіду через залучення учнівства до практико-орієнтованих, дослідницьких і проєктних форм роботи, які поглиблюють розуміння професійного змісту профільного навчання.

Друга супідрядна дидактична умова – забезпечення наступності допрофільної та профільної підготовки (на засадах системного і систематичного оновлення змісту допрофільної і профільної підготовки з урахуванням специфіки обраного профілю).

Сутність другої супідрядної дидактичної умови полягає в забезпеченні змістової й процесуальної наступності між етапами допрофільної та профільної підготовки, що передбачає створення умов для поступового ускладнення змісту освіти, формування стійких пізнавальних мотивів, розвиток ключових і предметних

компетентностей учнів. Забезпечення наступності гарантує цілісність освітнього процесу й узгодженість його мети, завдань, результатів і змістового наповнення на різних етапах навчання.

У цьому контексті наступність розглядається не лише як послідовність і логічний зв'язок освітніх етапів, а як інтегративна характеристика освітнього середовища, що забезпечує безперервність формування компетентностей, розвиток мислення, професійної орієнтації та навчальної автономії здобувачів освіти. Вона реалізується через системне оновлення змісту навчальних програм, форм, методів і засобів навчання, узгодження вимог до результатів навчання, а також формування в учнів здатності застосовувати набуті знання й уміння в нових, більш складних навчально-практичних ситуаціях.

Дієвість реалізації цієї умови забезпечується низкою взаємопов'язаних субумов, серед яких:

- концептуальна узгодженість змісту допрофільної та профільної підготовки, що передбачає єдність загальних і профільних навчальних результатів, спільність методологічних засад і термінологічного апарату навчальних предметів;
- поетапне ускладнення змісту освіти, коли кожен наступний рівень навчання спирається на попередній, забезпечуючи нарощування когнітивних, практичних і ціннісних компонентів компетентностей;
- реалізація міжпредметних зв'язків, спрямована на формування системного мислення учнів і забезпечення узгодженості навчального матеріалу в межах освітніх галузей;
- створення спільного інформаційно-методичного простору базової та профільної освіти для координації змісту, методів і форм навчання;
- перманентна діагностика рівня готовності учнів до переходу на наступний етап навчання, що дає змогу коригувати зміст і методику навчання з урахуванням індивідуальних досягнень і освітніх потреб здобувачів освіти.

Третя супідрядна дидактична умова – створення інформаційно-профільного середовища для активації й інтенсифікації навчання профільних предметів на засадах поглиблення профілізації їхнього змісту.

Сутність третьої супідрядної дидактичної умови полягає у формуванні сучасного інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує інтенсифікацію навчальної діяльності, активізацію пізнавальної мотивації й поглиблення профільного змісту навчальних дисциплін. Це середовище розглядається як інтегрований простір взаємодії учнівства й учительства з використанням цифрових ресурсів, у межах якого реалізується комунікативна, навчально-пізнавальна та дослідницька діяльність здобувачів освіти, спрямована на досягнення компетентнісних результатів.

Інформаційно-профільне середовище виконує системоорганізувальну функцію в концептуальній моделі дидактичної системи профільної середньої освіти, оскільки поєднує змістові, технологічні та комунікативні компоненти освітнього процесу, забезпечуючи їхню цілісність і практичну спрямованість. Воно створює умови для варіативного й гнучкого використання дидактичних ресурсів, підтримує диференціацію, індивідуалізацію й персоналізацію навчання, сприяє розвитку цифрової компетентності та самостійності учнів у здобутті знань.

Реалізація цієї умови передбачає інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій до процесу навчання профільних предметів на засадах змістового поглиблення профілізації, а також застосування сучасних електронних платформ, мультимедійних матеріалів, онлайн-курсів, цифрових симуляцій і навчальних кейсів, що підсилюють аналітичну, проєктну й дослідницьку активність учнів. Інформаційно-профільне середовище функціонує як динамічна система, яка постійно оновлюється відповідно до освітніх потреб, профільних напрямів і технологічних можливостей школи.

Дієвість реалізації цієї умови забезпечується комплексом субумов, серед яких:

– дотримання принципів системності та варіативності під час створення й розвитку інформаційно-профільного середовища, що гарантує його відповідність змісту профільного навчання, дидактичним цілям і рівню підготовленості учнів;

- створення єдиного інформаційно-комунікаційного простору, який об'єднує електронні освітні ресурси, методичні матеріали, бази даних і платформи для спільної діяльності учнів і вчителів;
- забезпечення міжпредметної інтеграції шляхом розроблення навчальних завдань, проєктів і кейсів, які поєднують знання з різних галузей, стимулюючи розвиток системного мислення та практичне застосування профільних знань;
- підтримка педагогів у розвитку цифрової компетентності та методичної готовності до роботи з інформаційно-профільними ресурсами, що сприяє оновленню форм і методів навчання;
- створення психологічно комфортного й відкритого до взаємодії освітнього простору, який сприяє співпраці, обміну досвідом і формуванню культури відповідального цифрового спілкування.

Четверта супідрядна дидактична умова – константна імплементація в освітній процес інноваційних інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання (на засадах урахування специфіки обраного профілю).

Сутність четвертої супідрядної дидактичної умови полягає в систематичному впровадженні інноваційних інтерактивних технологій у процес профільного навчання, що забезпечує варіативність, гнучкість і динамічність освітнього процесу. Застосування сучасних технологій створює можливість поєднання навчально-пізнавальної активності з дослідницькою, проєктною, комунікативною та рефлексійною діяльністю, сприяючи формуванню компетентностей, необхідних для професійного самовизначення учнів.

Реалізація цієї умови передбачає цілеспрямоване використання інтерактивних форм і методів, які створюють ситуації активного навчання, залучають учнів до співпраці, творчого пошуку, аналізу, прийняття рішень і самостійного конструювання знань. У межах профільної освіти інтерактивні технології набувають профільно-спрямованого характеру, тобто добираються відповідно до освітнього профілю, змісту предметів і рівня готовності учнів до дослідницької чи практичної діяльності.

Зміст четвертої супідрядної дидактичної умови розкривається через створення умов нижчого ієрархічного порядку для педагогічного варіювання технологій і методів навчання, що сприяє індивідуалізації освітнього процесу, розвитку навчальної самостійності та зростанню пізнавальної мотивації учнівства. Константність імплементації означає системність і безперервність процесу оновлення технологічного інструментарію навчання, що забезпечує відповідність профільного змісту сучасним науковим і технологічним тенденціям.

Реалізація цієї умови в дидактичній системі профільної середньої освіти спирається на низку субумов, серед яких:

– дотримання принципів диференціації, індивідуалізації й персоналізації навчання, що передбачає добір форм і технологій навчання відповідно до рівня сформованості компетентностей учнів і специфіки профілю навчання, а також можливість вибору учнями форм навчальної діяльності, рівня складності завдань, варіантів індивідуальних чи групових проєктів відповідно до їхніх освітніх інтересів і професійних інтенцій;
– поєднання традиційних, дистанційних і змішаних форматів навчання, що розширює можливості освітньої взаємодії, підвищує мобільність і гнучкість освітнього (навчального) процесу;
– орієнтація на розвиток самоосвітньої діяльності учнів через застосування технологій проєктного, дослідницького, кейс- і проблемного навчання, що формують здатність до самонавчання та критичного мислення;
– забезпечення дидактико-методичного супроводу впровадження інновацій, включно зі створенням електронних навчальних курсів, цифрових симуляторів, інтерактивних тренажерів і мультимедійних ресурсів, адаптованих до змісту профільних предметів.

П’ята супідрядна дидактична умова – створення дидактико-методичного забезпечення та підготовка діагностувального інструментарію для визначення рівня результатів навчання: ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь (на засадах активації рефлексії процесу організації й упровадження профільної середньої освіти з позиції центральних суб’єктів профільної середньої освіти (здобувачів освіти й учителів)).

Сутність п’ятої супідрядної дидактичної умови полягає в розробленні комплексного дидактико-методичного забезпечення та створенні валідного діагностувального інструментарію, який дає змогу всебічно оцінити рівень сформованості ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь учнів, а також здійснювати моніторинг динаміки їхнього розвитку. Створення зазначеної умови є невід’ємною складовою процесу імплементації концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти, оскільки забезпечує зворотний зв’язок між метою, змістом, процесом і результатами навчання.

Діагностувально-методичне забезпечення розглядається не лише як інструмент оцінювання результативності освітнього процесу, але й як механізм рефлексії й саморефлексії його учасників – здобувачів освіти й учителів, що сприяє усвідомленню результатів власної діяльності, визначенню зон розвитку й оптимізації освітніх (навчальних) стратегій. Реалізація цієї умови передбачає переорієнтацію від зовнішнього контролю до рефлексійно-аналітичної взаємодії суб’єктів освіти, у якій оцінювання стає засобом розвитку, а не лише вимірюванням результатів.

Зміст п’ятої супідрядної дидактичної умови конкретизується через реалізацію низки субумов, зокрема:

– трактування діагностувального етапу навчання як структурно необхідного компонента системи профільної середньої освіти, що забезпечує не лише оцінювання досягнутих результатів, а й науково обґрунтоване прогнозування напрямів подальшого розвитку освітнього процесу;
– формування системи діагностувального інструментарію для зовнішнього контролю (з боку педагога) та самоконтролю (з боку здобувача освіти), що забезпечує об’єктивність і водночас індивідуалізацію оцінювання;
– перехід від традиційного оцінювання до самодіагностування та самооцінювання, що стимулює розвиток рефлексивного мислення учнів, їхньої здатності до самокорекції та самоорганізації навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності;

– інтеграція результатів діагностування у процесу вдосконалення змісту, форм, методів і засобів навчання, що підвищує гнучкість і адаптивність дидактичної системи;
– забезпечення відповідності діагностувального інструментарію компетентнісним критеріям, зокрема орієнтації на вимірювання здатності учнів застосовувати знання, уміння й навички в реальних або змодельованих життєвих ситуаціях.

Отже, проблема визначення й обґрунтування комплексу дидактичних умов функціонування концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти є багатоплановою, структурно складною та методологічно насиченою. Представлений теоретичний конструкт, у якому провідна умова виконує системоутворювальну функцію, а сукупність супідрядних умов конкретизує її на змістово-технологічному рівні, відображає ієрархічну впорядкованість, взаємозалежність і взаємодоповнюваність усіх складових.

Запропонована система умов задає оптимальні параметри організації профільної середньої освіти, забезпечує цілісність і наступність у навчанні, сприяє розвитку компетентностей і рефлексійної самосвідомості учнівства, а також створює підґрунтя для безперервного оновлення змістової й процесуальної складових профільної середньої освіти відповідно до сучасних суспільних запитів. За такої логіки побудови кожна з визначених умов постає не ізольованим елементом, а частиною цілісного дидактичного комплексу, здатного адаптуватися до динаміки освітніх змін і забезпечувати дієву реалізацію стратегічних цілей профільної середньої освіти.

Загалом, пропедевтично-методологічний компонент виконує роль теоретико-засадничого блоку концептуальної моделі, що визначає її наукову логіку, ціннісно-смислові орієнтири та методологічну узгодженість. У ньому представлено систему взаємопов'язаних підходів і принципів, які забезпечують гуманістичну, компетентнісну й особистісно зорієнтовану спрямованість профільного навчання. Реалізація положень цього компонента формує основу для вибору подальших дидактичних рішень, створює умови для узгодження між метою,

змістом, процесом і результатами навчання та забезпечує наукову обґрунтованість усіх наступних компонентів моделі.

2.2. Нормативно-правовий компонент

Розроблення концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти є неможливим без чіткого визначення нормативно-правових засад, які забезпечують її легітимність, системність і практичну реалізовуваність. Саме нормативно-правовий компонент виступає структуроутворювальним елементом моделі, що задає межі, правила й умови функціонування інших її компонентів – змістово-профільного, організаційно-інституційного, процесуально-діяльнісного, контрольно-оцінювального, рефлексійно-прогностичного. Його наявність забезпечує узгодженість теоретичних положень (представлених у пропедевтично-методологічному компоненті) із чинною законодавчою базою та гарантує відповідність освітньої практики державній освітній політиці.

Сучасна система профільної середньої освіти України розвивається в умовах активного нормативного оновлення: оновлюються державні стандарти, з’являються нові концептуальні документи (зокрема, Концептуальні засади освітніх галузей та дорожні карти їх реалізації на 2025–2030 рр.), трансформуються підходи до ліцензування й акредитації закладів освіти (Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації, 2024). Це вимагає системного аналізу ієрархії нормативно-правових актів, які регламентують зміст, організацію, результати профільної середньої освіти.

Нормативно-правовий компонент виконує подвійну функцію: по-перше, регулятивну, оскільки визначає загальні рамки й обов’язкові норми організації освітнього процесу; по-друге, інтегративну, адже забезпечує узгодженість різних структурних елементів моделі з державними пріоритетами розвитку освіти. Його зміст охоплює документи різних рівнів – від Конституції України, Законів України і державних стандартів до підзаконних актів і методичних рекомендацій, які деталізують процедури організації освітнього процесу в закладах профільної середньої освіти (Калініна, 2008; Bardach, 2021).

Методологічне підґрунтя дослідження нормативно-правового компонента концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти передбачає поєднання системного й ієрархічного підходів, що забезпечують комплексне осмислення структури й змісту нормативної бази сучасної освіти. Системний характер дослідження зумовлений необхідністю розглядати правові норми не ізольовано, а як взаємопов'язані елементи єдиного нормативного поля, яке формує рамкові умови функціонування освітньої системи на всіх рівнях. Ієрархічний підхід розглядається як універсальний інструмент аналізу правових актів різної юридичної сили, що дає змогу простежити вертикаль підпорядкування та взаємозалежність норм (Arar & Zohri, 2024; OECD, 2024). Він забезпечує можливість виявити співвідношення між базовими законами, державними стандартами, підзаконними актами МОН і локальними нормативами закладів освіти, встановити їхню субординацію, а також визначити, які норми мають імперативний, а які – орієнтовний характер. За такого підходу створюється підґрунтя для розуміння меж автономії закладів освіти в процесі розроблення власних освітніх програм і внутрішніх положень, що узгоджується з положеннями сучасних європейських практик управління якістю освіти (Brooks & Sinclair, 2024; Paseka, Villiger, de Jong, Addi-Raccah, Dusi, Kruska, & Leenders, 2025).

Відбір документів для аналізу здійснювався за такими критеріями: юридична сила (пріоритет надавався законам, державним стандартам та офіційним підзаконним актам, що мають загальнообов'язковий характер), релевантність до профільної середньої освіти (документи, що безпосередньо або опосередковано регламентують її зміст, структуру й організаційні механізми), а також актуальність – ураховувалися нормативні акти, чинні станом на 2025 рік або такі, що визначають перехідні періоди реформування освітньої галузі.

Нормативно-правове забезпечення профільної середньої освіти має багаторівневу ієрархічну структуру, у якій кожен рівень виконує специфічні функції регулювання, задаючи рамкові, процедурні й операційні норми освітньої діяльності. Узагальнено цю структуру можна подати як послідовність:

Конституція України (1996 р.) → Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про професійну освіту» (2025 р.),

«Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) → **підзаконні акти**, зокрема постанови Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки → **державні стандарти** (Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.)) → **типові освітні програми й положення** (Типова освітня програма для 10–12 класів (2025 р.), Положення про ліцей (2021 р.), Положення про мистецький ліцей (2020 р.), Положення про науковий ліцей (2019 р.) та ін.) → **ліцензійні умови й спеціалізовані положення**, зокрема Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності (2015 р.), Положення про спеціальну школу (2019 р.), Положення про інклюзивно-ресурсний центр (2017 р.) та ін. → **локальні нормативні акти закладів освіти** (статути, освітні програми, правила внутрішнього розпорядку тощо).

У цій ієрархії верховенство має Конституція України (1996 р.), яка закріплює право на освіту (стаття 53) та гарантує рівний доступ громадян до всіх її рівнів. Закони України визначають стратегічні напрями, структуру й основні механізми функціонування освітньої системи, формуючи базові правові засади профільної середньої освіти. Підзаконні акти деталізують механізми реалізації законів, конкретизуючи їх у процедурах ліцензування, атестації, організації освітнього процесу, забезпечення інклюзії та якості освіти. Державні стандарти слугують інструментом імплементації державної політики в освітню практику, визначаючи очікувані результати навчання та критерії оцінювання. На рівні типових програм і положень здійснюється операціоналізація стандартів – конкретизація змісту, структури, тривалості й форм навчання. Ліцензійні умови й спеціалізовані положення визначають організаційно-правові параметри діяльності окремих типів закладів освіти, забезпечуючи варіативність освітніх траєкторій. Завершальну ланку формують внутрішні нормативні акти закладів, які регулюють специфіку провадження профільної середньої освіти відповідно до державних вимог.

У разі колізії між нормами різних рівнів пріоритет мають акти вищої юридичної сили: Конституція – над усіма іншими документами, закони – над підзаконними актами, а державні стандарти – над локальними положеннями. Підзаконні акти, зокрема накази МОН, є обов’язковими для виконання суб’єктами освітньої діяльності й деталізують реалізацію норм базових законів. Водночас на

рівні закладів освіти діє принцип нормативної автономії, який передбачає право ухвалювати внутрішні документи, що не суперечать актам вищого рівня.

Суб'єктами імплементації нормативних положень виступають: Верховна Рада України – у частині прийняття законів і контролю за їх виконанням; Кабінет Міністрів України – у частині підзаконного регулювання й фінансово-економічного забезпечення; Міністерство освіти і науки України – як головний координатор реалізації політики; місцеві органи управління освітою – як регіональні виконавці державних рішень; заклади освіти – як безпосередні суб'єкти застосування норм. Така багаторівнева архітектоніка нормативного поля забезпечує баланс централізованого управління й інституційної автономії, створюючи умови для гнучкого впровадження концепції профільної середньої освіти в сучасному освітньому просторі.

Конкретизуючи зміст нормативно-правової бази профільної середньої освіти зазначимо, що теоретичні положення профільної освіти НУШ визначені в Концепції реалізації державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.); Концептуальних засадах освітніх галузей та дорожні карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей у 2025–2030 рр. (2025 р.); Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021 р.).

Концепція реалізації державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.) визначила стратегічні засади оновлення шкільної освіти, спрямовані на забезпечення її відповідності вимогам XXI століття та принципам сталого розвитку суспільства. У документі окреслено бачення нової школи як простору формування особистості, здатної до критичного мислення, інноваційної діяльності, громадянської активності й усвідомленого вибору життєвого шляху. Ці положення стали ідейним підґрунтям модернізації законодавчої бази загальної середньої освіти, зокрема розбудови її профільного рівня.

Концепція акцентує увагу на переході від знаннєвої парадигми навчання до компетентнісної, у центрі якої – дитина, її здібності, потреби й інтереси. Саме цей підхід визначив подальше розроблення Державних стандартів початкової, базової та

профільної середньої освіти, що конкретизують компетентнісний зміст й очікувані результати навчання. Визначені в Концепції принципи педагогіки партнерства, академічної свободи педагога, автономії та відповідальності закладів освіти стали нормативним підґрунтям для забезпечення варіативності освітніх програм, гнучких моделей профілізації та розширення прав учасників (суб'єктів) освітнього процесу.

Концептуальні засади освітніх галузей і дорожня карта їх реалізації на 2025–2030 рр. (2025 р) вносять секторальну конкретику в змістову політику шкільної освіти та задають поетапну методологію імплементації змін. Документ формує структуру освітніх галузей як фреймворк для подальшої деталізації освітніх програм і визначає міжгалузеві пріоритети, що має неабияке значення для проєктування профільних траєкторій навчання на етапі здобуття профільної середньої освіти.

Дорожня карта встановлює часові етапи та відповідальності за розроблення й упровадження оновлених програм, пілотування окремих освітніх галузей (зокрема природничої, технологічної та мистецької) і масштабування результатів упродовж 2025–2030 років. Це має наслідком обов'язковість погодження локальних профільних програм із галузевими концепціями та поетапне увідповіднення навчальних планів, кадрових і ресурсних параметрів до нових вимог.

Документ підкреслює міжгалузевий і компетентнісний підходи: галузеві засади орієнтовані на формування міждисциплінарних компетентностей, що потребує перегляду змістових блоків профільних курсів і посилення інтеграції між предметами в профільних траєкторіях.

У розділі реалізації наголошено на важливості підготовки педагогічних кадрів, методичної підтримки та створення механізмів моніторингу й оцінювання впровадження – елементів, що мають безпосередній вплив на здатність закладів реалізувати профільні програми відповідно до стандарту. Документ встановлює змістові орієнтири й операційні умови їх упровадження (пілоти, терміни, відповідальні структури, індикатори ефективності).

Концепція розвитку цифрових компетентностей і затвердження плану заходів з її реалізації (2021 р.) визначає цифрову компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення й інших особистісних якостей у сфері інформаційно-комунікаційних й цифрових технологій, що забезпечує здатність

особистості успішно реалізовувати навчальну, професійну чи громадську діяльність із використанням цих технологій.

У документі акцентовано увагу також на це кількох ключових аспектах, суттєвих для забезпечення успішного здобуття профільної середньої освіти. По-перше, вона наголошує на системному характері розвитку цифрових компетентностей – не лише як освітньої (навчальної) категорії, але й як складової освітнього середовища, правового регулювання, кадрового забезпечення й моніторингу. По-друге, документ установлює фінансові, кадрові, матеріально-технічні й інформаційно-методичні ресурси як обов'язкові умови реалізації заходів, що визначає їх місце в порядку включення цифрової компетентності до профільних освітніх траєкторій. Він виконує інтегративну функцію: (1) задає цифрову компетентність як один із ключових результатів навчання, що має бути інкорпорований у зміст, структуру й організацію профільного рівня освіти; (2) виступає процедурним інструментом – локальні освітні програми та внутрішні положення закладів освіти повинні враховувати положення плану заходів задля забезпечення відповідності державній політиці в сфері цифровізації.

Викладені концептуальні засади й дорожні орієнтири закріплені в галузевому законодавстві. Так, Закон України «Про освіту» (2017 р.) визначає правову структуру й базові регулятивні механізми, які безпосередньо стосуються профільної середньої освіти. Зокрема:

- фіксує складники й рівні національної системи освіти, серед яких виділено профільну середню освіту як окремий рівень;
- визначає мету повної загальної середньої освіти – формування ключових компетентностей і готовності до подальшого навчання та професійної діяльності, що є орієнтиром для профілізації змісту освіти (навчання);
- закріплює принцип і межі автономії закладу освіти (академічна, організаційна, кадрова, фінансова), що є правовою підставою для розроблення й запровадження закладами освіти власних профільних програм у межах державних вимог;
- встановлює роль Державного стандарту як документа, що формулює обов'язкові очікувані результати навчання, та освітньої програми як

інструмента конкретизації змісту, структури й тривалості навчання; саме зіставлення стандарту й програми визначає зміст профільної освітньої траєкторії;

– визначає систему забезпечення якості освіти: внутрішні механізми закладу та зовнішні процедури (ліцензування – ст. 43, акредитація освітньої програми – ст. 44, інституційний аудит – ст. 45, інституційна акредитація – ст. 46 тощо), які встановлюють процедурні умови для легітимної реалізації профільних програм.

Згідно Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) нормативні засади профільного рівня доповнюються й конкретизуються з огляду на організаційно-операційні й процедурні вимоги, що забезпечують практичну реалізацію профілізації, а саме:

– формалізовано профільну середню освіту як компонент повної загальної середньої освіти з визначеним часовим інтервалом (тривалістю навчання на профільному рівні), що встановлює оперативні рамки для планування освітніх траєкторій і розподілу навчальних годин у профільних класах;
– закріплено типологію закладів, форми організації освітнього процесу та порядок функціонування закладів повної загальної середньої освіти (зокрема положення, що стосуються створення та діяльності профільних / спеціалізованих класів і закладів), що визначає інституційну рамку для мережі профільної освіти в регіоні;
– визначено процедури та гарантії рівного доступу до повної загальної середньої освіти, які безпосередньо впливають на практику відбору учнів до профільних класів, їхню територіальну організацію й можливість створення спеціалізованих потоків навчання. Ці положення встановлюють критерії й організаційні умови, які мають бути враховані під час формуванні конкурсних відборів і внутрішніх правил закладу;
– деталізовано питання видачі документів про освіту, порядок підсумкової атестації та порядок оформлення результатів (свідоцтва про повну загальну середню освіту), що має пряме значення для визначення формальних підсумків профільної підготовки;

– визначено обов’язкові організаційні умови для закладів освіти (вимоги до забезпечення безпечного освітнього середовища, матеріально-технічного та кадрового забезпечення, режимів роботи), які виступають операційною базою для забезпечення профільних програм і встановлюють мінімальні стандарти функціонування профільних класів / закладів освіти;
– описано процедурні норми щодо доступу до повної загальної середньої освіти для осіб із особливими умовами (включно з положеннями щодо тимчасово окупованих територій), що впливає на практику забезпечення доступності профільних траєкторій для таких категорій учнів.
– встановлено розподіл повноважень і відповідальності між центральними органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та засновниками закладів у питаннях організації мережі, забезпечення ресурсів і моніторингу реалізації профільної освіти, що створює нормативну основу для узгодженої реалізації профільних ініціатив на різних рівнях управління.

Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.) установлює предметно-змістові, обсягові та структурні параметри профільної середньої освіти, є базою для розроблення типових та інших освітніх програм і задає ціннісно-орієнтаційні засади профілізації, зокрема:

– конкретизує вимоги до обов’язкових результатів навчання здобувачів профільної середньої освіти, загальний обсяг навчального навантаження, розподіл за освітніми галузями, а також структуру й зміст профільного рівня освіти; його мету – розвиток особистості, формування компетентностей, зокрема національної та громадянської ідентичності, готовності до самореалізації й стійкості в умовах змін;
– визначає поняття «профілю навчання» як способу організації освітнього процесу, що передбачає поглиблене або професійно орієнтоване вивчення групи споріднених предметів (або інтегрованих курсів) однієї чи кількох освітніх галузей. Це положення задає методологічні та змістові орієнтири під час формуванні профільних освітніх траєкторій і типових програм;
– установлює розподіл загального обсягу навчального навантаження за освітніми галузями й включає «Базовий навчальний план профільної

середньої освіти» та прикладні додатки з вимогами до обов'язкових результатів про кожного із галузей. Цей конструктивний елемент має важливе практичне значення для проєктування навчальних планів окремих закладів освіти та визначення належного балансу між загальноосвітньою та профільною складовими;

– формалізує низку ціннісних орієнтирів: від відповідальності за національну ідентичність й оборонну свідомість до інклюзивності, академічної доброчесності, сталого розвитку та культури здорового способу життя. Ці орієнтири визначають не лише виховну складову профільної школи, а й критерії добору змісту курсів, міжпредметних зв'язків і виховних програм.

У документі зазначено, що він є основою для розроблення типових освітніх програм та інших програм відповідно до ст. 11 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.). Отже, він виконує роль проміжного (імплементаційного) рівня між законотворчими нормами й типовою / локальною програмною документацією закладів освіти.

До загальних документів, які регламентують профільну середню освіту, також відносять: Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності (2015 р.); Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (2021 р.); Порядок визнання на рівні повної загальної середньої освіти результатів навчання, здобутих шляхом формальної та / або неформальної освіти в суб'єктів освітньої діяльності, розміщених за кордоном (2025 р.) та ін.

До основних документів, які регламентують профільну середню освіту академічного спрямування, відносяться: Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024 р.); Положення про ліцей (2021 р.); Типова освітня програма для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням (2025 р.); Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (2021 р.).

До основних документів, які регламентують профільну середню освіту професійного спрямування, відносяться: Проєкт Концепції професійної орієнтації та кар'єрного консультування в системі освіти України на 2025–2027 роки (2025 р.);

Закон України «Про професійну освіту» (2025 р.); Методика розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій (2013 р.); Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом (2021 р.); Тимчасове положення про професійний ліцей (2002 р.); Порядок організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (2019 р.).

До основних документів, які регламентують профільну середню освіту (для закладів передвищої й вищої освіти) відносяться: Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.); Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.); Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти (2023 р.); Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти (2023 р.); Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти (2020 р.); Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти (2023 р.); Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та / або інформальної освіти (2022 р.); Порядок організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти (2021 р.).

До основних документів, які регламентують профільну середню освіту (для закладів спеціальної освіти), відносяться: Положення про мистецький ліцей (2020 р.); Положення про заклад спеціалізованої освіти спортивного профілю (1999 р.); Положення про військовий (військово-морський, військово-спортивний) ліцей та ліцей із посиленою військово-фізичною підготовкою (2021 р.); Положення про ліцей безпекового спрямування та національно-патріотичного виховання (2024 р.); Положення про науковий ліцей (2019 р.); Порядок проживання та утримання учнів у пансіонах закладів освіти (2021 р.).

Основні документи, які регламентують профільну середню освіту (для спеціальних закладів освіти) відносяться: Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр (2019 р.); Положення про інклюзивно-ресурсний центр (2017 р.).

Нормативно-правовий компонент визначає легітимність, структурну впорядкованість і цілісність функціонування всієї дидактичної системи профільної

середньої освіти. Його зміст відображає багаторівневу ієрархію нормативних актів – від Конституції України й базових законів до державних стандартів, підзаконних документів і локальних положень закладів освіти, – що регламентують зміст, організацію, результати та механізми забезпечення якості освітнього процесу. Системне й ієрархічне осмислення цієї нормативної бази дає змогу відстежити взаємозв'язок державної освітньої політики з автономією закладів освіти, визначити межі їхньої самостійності в розробленні освітніх програм, а також забезпечити узгодженість усіх структурних компонентів концептуальної моделі з чинними правовими приписами та міжнародними підходами до управління якістю освіти.

2.3. Організаційно-інституційний компонент

Організаційно-інституційний компонент концептуальної моделі профільної середньої освіти трактуємо як сукупність інституційних форм, суб'єктів, управлінських і координаційних механізмів, які формують каркас функціонування та розвитку мережі закладів, де можна здобути профільну середню освіту. Такий підхід ґрунтується на класичних положеннях інституційної теорії, яка розглядає формальні структури організацій як продукти зовнішніх нормативних і культурних вимог, що визначають їхню легітимність і стабільність (Meyer & Rowan, 1977). Водночас, розглядаючи заклади освіти як елементи більш ширшого організаційного поля, важливо враховувати концепт інституційного ізоморфізму, що пояснює схожість організаційних рішень під впливом нормативних і соціальних тисків.

Методологічною основою цього компонента є інституційно-організаційний і системно-управлінський підходи: перший дає змогу ідентифікувати нормативно-культурні передумови організації інституцій, другий – аналізувати мережі суб'єктів, механізми ухвалення рішень і процеси координації на різних рівнях управління (шкільному, муніципальному, державному) (Bush, 2020).

У межах організаційно-інституційного компонента моделі дидактичної системи профільної середньої освіти аналізуються типи інституцій, що реалізують профільну середню освіту; правово-організаційні форми закладів (державні,

комунальні, приватні, корпоративні); відрізняються організаційною взаємодією освітніх установ (самостійний заклад, міжзакладові кластери, інтеграційні ланцюги «школа–коледж–університет», регіональні мережі); а також інструменти управлінської координації (угоди про співпрацю, консорціуми, механізми публічно-приватного партнерства) й трансформації / оптимізації мережі.

До інституційної структури профільної середньої освіти згідно з Законами України «Про освіту» (2017 р.) і «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) належать ліцеї, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, заклади фахової передвищої та вищої освіти, заклади спеціалізованої освіти (мистецькі, спортивні, військові тощо), а також спеціальні заклади спеціальної освіти (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Заклади освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти

Тип закладу освіти	Визначення згідно з нормативними документами
Ліцей	Заклад середньої освіти ІІІ ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує профільну середню освіту (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020 р.).
Заклад професійної освіти	Юридична особа публічного або приватного права, основним видом діяльності якої є освітня діяльність, спрямована на забезпечення здобуття особами професійної освіти, професійних кваліфікацій (Закон України «Про професійну освіту», 2025 р.).
Заклад фахової передвищої освіти	Юридична особа, яка отримала ліцензію на провадження освітньої діяльності в сфері фахової передвищої освіти й така діяльність є основним видом діяльності цієї юридичної особи (Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019 р.).
Заклад вищої освіти	Окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу й здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей (Закон України «Про вищу освіту», 2014 р.).
Заклади спеціалізованої освіти	У системі спеціалізованої освіти здобуття загальної середньої освіти забезпечують: – спеціалізована мистецька школа (школа-інтернат) – заклад спеціалізованої освіти І-ІІІ або ІІ-ІІІ ступенів мистецького профілю; – школа-інтернат (ліцей-інтернат) спортивного профілю – заклад спеціалізованої освіти І-ІІІ або ІІ-ІІІ ступенів спортивного профілю (заклад зі специфічними умовами навчання); – професійний коледж (коледж) спортивного профілю – заклад спеціалізованої освіти спортивного профілю (заклад зі специфічними умовами навчання); – професійний коледж (коледж) культурологічного або мистецького спрямування – заклад спеціалізованої освіти, який

Тип закладу освіти	Визначення згідно з нормативними документами
	забезпечує здобуття професійної мистецької освіти; – військовий (військово-морський) ліцей, ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою – заклад спеціалізованої освіти II-III або III ступенів військового профілю для дітей з 13 років; – науковий ліцей, науковий ліцей-інтернат – заклад спеціалізованої освіти II-III або III ступеня наукового профілю (Закон України «Про освіту», 2017 р.).
Заклади спеціалізованої освіти	Здобуття повної загальної середньої освіти особами з особливими освітніми потребами забезпечують також такі заклади освіти: спеціальна школа – заклад загальної середньої освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку; санаторна школа – заклад загальної середньої освіти з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування; школа соціальної реабілітації – заклад загальної середньої освіти для дітей, які відповідно до рішення суду потребують особливих умов виховання; навчально-реабілітаційний центр – заклад загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку (Закон України «Про освіту», 2017 р.).

Зазначені заклади освіти можуть бути державної, комунальної, приватної або корпоративної форми власності. Кожен із них характеризується особливостями заснування, управління та фінансування, які визначаються законодавчо.

Правові засади ліцензування та вимоги до матеріально-технічного, кадрового й організаційного забезпечення закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти, визначаються Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності (2015 р.), що деталізуються у відповідних актах МОН і постановах Кабінету Міністрів. У кадровому вимірі наголошено на обов'язковості наявності в закладі освіти, що забезпечує здобуття профільної середньої освіти, педагогічних працівників, які мають педагогічну освіту, вищу освіту та/або професійну кваліфікацію, необхідну для реалізації освітнього процесу згідно із затвердженою освітньою програмою. Ліцензійні умови передбачають також дотримання встановленого співвідношення між кількістю педагогічних і допоміжних працівників, що забезпечує повноцінну реалізацію освітнього процесу. Матеріально-технічні вимоги охоплюють наявність навчальних приміщень, лабораторій, кабінетів, спеціалізованих аудиторій і ресурсних зон, обладнаних відповідно до освітньої програми закладу, а також згідно з вимогами забезпечення безпеки освітнього середовища. У документі визначено, що приміщення закладу освіти мають відповідати будівельним, санітарним і протипожежним нормам, бути

доступними для всіх учасників освітнього процесу, зокрема осіб з особливими освітніми потребами. До навчально-методичних вимог належить забезпечення здобувачів освіти навчальними планами, програмами, підручниками та іншими засобами навчання, що відповідають державним стандартам і затверджені в установленому порядку. Окремо акцентовано увагу на необхідності наявності інформаційних ресурсів і засобів цифрового навчання, що забезпечують доступ до сучасних освітніх технологій. Організаційні вимоги регламентують функціонування закладу як юридичної особи, наявність затвердженого статуту, визначеного органу управління, внутрішньої системи забезпечення якості освіти, колегіальних форм ухвалення рішень і процедур звітування перед засновником та органами контролю. Також передбачено, що заклад освіти, який забезпечує здобуття профільної середньої освіти, може мати філії або структурні підрозділи, за умови дотримання ними вимог до забезпечення якості освітньої діяльності.

Межі автономії закладу освіти в організаційних, кадрових і фінансових питаннях визначаються комбінацією законодавчих норм (визначених у Законах України «Про освіту» (2017 р.); «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Постановою «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (2015 р.) тощо) і підзаконних актів. Зокрема, у державних закладах освіти керівник має право формувати штатний розпис, розподіляти педагогічний персонал, розпоряджатися бюджетними коштами в межах кошторису та використовувати додаткові джерела фінансування – гранти, благодійні внески, договори про співпрацю (UNESCO, б. д.). Водночас така автономія має нормативно-визначені межі: за законами заклад зобов’язаний забезпечувати прозорість використання коштів, публічність звітності та дотримання трудового законодавства.

Згідно з даними Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), ефективність автономії освітніх інституцій пов’язана зі зрілістю управлінських процесів і культурою підзвітності (OECD, б. д.). В українських реаліях це актуалізує поступове посилення управлінської компетентності керівників і створення результативної системи взаємодії між засновниками, педагогічними колективами й місцевими органами управління освітою.

Організаційна взаємодія освітніх установ у сучасній українській системі розглядається як мережевий процес, що поєднує збереження автономії окремого закладу з необхідністю міжінституційної координації для забезпечення наступности освітніх траєкторій й ефективного використання обмежених ресурсів. Законодавство України визначає заклад освіти як юридичну особу, наділену гарантіями академічної, організаційної, кадрової та фінансової автономії в межах, установлених законом й установчими документами (Закон України «Про освіту», 2017). Цей правовий фундамент дає змогу закладам освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти, формувати внутрішню систему забезпечення якості й здійснювати планування освітньої програми, одночасно підлягаючи обов'язковим механізмам підзвітності перед засновником й органами контролю.

Зазначене вище не заперечує договірної активності закладів освіти щодо кооперації, проте встановлює мінімальні державні гарантії стосовно умов діяльності. Поняття «міжзакладові кластери» в українському контексті нині має, здебільшого, практичний і договірний характер: такі об'єднання утворюються на основі міжустановчих угод, меморандумів або положень, що визначають предмет співпраці, роль кожного учасника (суб'єкта освітнього процесу) та механізми координації діяльності (МОН, 2022). На відміну від чітко кодифікованих правових інститутів, коли кластер отримує окремий юридичний статус, вітчизняна практика частіше передбачає добровільні й майже завжди договірні форми співпраці (регулярні приклади – регіональні положення та меморандуми, публічно доступні в практиках університетів і місцевих департаментів освіти). Наприклад, освітній кластер інтеграції науки, освіти й виробництва м. Миколаєва та Миколаївської області, що характеризується виробництвом конкурентоспроможних освітніх, наукових, культурних, соціальних послуг, наявністю погодженої стратегії розвитку, спрямованої на реалізацію інтересів кожного з учасників, і має істотну соціально-економічну значимість для регіону (МНАУ, 2019).

Також доцільною є модернізація регіональних освітніх мереж, що координують роботу закладів у межах адміністративно-територіальних одиниць. Законодавство України передбачає можливість співпраці між освітніми суб'єктами й органами управління освітою на договірній основі (Закон України «Про

професійну освіту», 2025) і покладає на органи місцевого самоврядування завдання реалізації державної політики в сфері освіти (Закон України «Про освіту», 2017). Водночас, практики країн із високими освітніми результатами свідчать, що успішність регіональних мереж залежить не стільки від наявності одного універсального нормативного документа, скільки від системи прозорих процедур, стандартів і механізмів моніторингу на регіональному рівні. Для України це означає потребу в методичних настановах і регіональних положеннях, які б формалізували порядок співпраці, критерії якості й процедури звітності в межах мереж.

Інтеграційні ланцюги «школа–коледж–університет» можуть забезпечити вертикальну координацію очікуваних результатів навчання, сумісні освітні маршрути й процедури практик. Водночас, характер і деталі таких механізмів, зокрема процедура формалізованого перезарахування частини навчальних результатів між рівнями (аналогічна до університетської кредитно-трансферної практики) в українському законодавстві не передбачено, немає уніфікованого загальнодержавного стандарту для шкільно-коледжної наступності.

В умовах оновлення й розбудови освітньої системи особливого значення набувають інструменти управлінської координації й трансформації освітньої мережі, які створюють організаційні механізми для забезпечення ефективності, гнучкості й адаптивності освітніх структур. Серед них -– угоди про співпрацю, консорціуми, механізми публічно-приватного партнерства. Кожний із цих інструментів має власну логіку дії, правову базу, управлінські переваги та виклики.

Угоди про співпрацю виступають фундаментальним інструментом міжінституційної взаємодії. Вони оформлюються між закладами освіти, органами управління освітою й іншими зацікавленими сторонами. В українській практиці існують численні приклади таких угод: так, Інститут педагогіки НАПН України має значну кількість укладених угод про співпрацю із закладами вищої освіти; закладами загальної середньої освіти й науковими установами (Інститут педагогіки НАПН України, б. д.); угода про співпрацю між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти, професійної підготовки та спорту Королівства Іспанія від 29 січня 2025 року є прикладом міжнародного рівня взаємодії (МОН, б. д.). З точки зору управління, такі угоди дають змогу закладам освіти

формалізувати спільні дії: обмін ресурсами, спільну підготовка кадрів, реалізацію освітніх проєктів, методичне супроводження. Водночас, важливо зазначити, що ці договори не завжди створюють окрему спільну юридичну особу чи ресурсну платформу – часто це рамкові угоди з визначенням прав та обов'язків, що потребують додаткових механізмів реалізації.

Консорціуми як форма координації освітніх установ означають створення більш складної організаційної структури, де декілька закладів, органів управління та / або інших суб'єктів входять до спільної кооперативної платформи з розподілом функцій, ресурсів і ризиків. У законодавстві України прямої згадки про «освітній консорціум» як про окрему організаційно-правову форму наразі немає, що створює потребу законодавчого уточнення. Проте практика міжнародного відбору проєктів і грантів свідчить про доцільність використання такої моделі: вона дає змогу централізовано координувати методичну підтримку, спільне використання інфраструктури, організацію мобільностей учнів або студентів між установами. В освітньому контексті консорціум може слугувати як механізм створення «мережевого освітнього простору», що особливо актуально для профільних програм, міжрівневої підготовки чи науково-педагогічного супроводу.

Механізми публічно-приватного партнерства (ППП) дедалі активніше використовують як інструмент трансформації освітньої мережі. Закон України «Про публічно-приватне партнерство» (2025 р.) вводить правове визначення та регулювання ППП-проєктів, у тому числі й в освітній сфері. В освітньому контексті це дає змогу державному чи комунальному закладу або групі закладів виступати в якості об'єкта партнерства, а приватному сектору – як інвестору чи оператору, який бере участь у модернізації освітньої інфраструктури, матеріально-технічного забезпечення або освітньо-методичної діяльності. Практичним прикладом є проєкт «Публічно-приватне партнерство для поліпшення сантехнічної освіти в Україні», який реалізовано за участю бізнесу, професійної освіти та донорських структур. Упровадження ППП в освіті забезпечує доступ до додаткового фінансування, технічних ресурсів та управлінського потенціалу, але водночас вимагає належних механізмів контролю, прозорості, поділу ризиків і чіткого визначення ролей сторін.

У сукупності, ці інструменти – угоди, консорціуми, ППП – утворюють систему управлінської координації, що сприяють трансформації освітньої мережі відповідно до стратегічних завдань: підвищення якості, забезпечення профільної спрямованості, адаптації до змін ринку праці та демографічних тенденцій. Загалом, стратегія оптимізації мережі закладів, де здобувають профільну середню освіту, виступає як системний управлінський інструмент, орієнтований на адаптацію мережі до сучасних освітніх вимог і демографічних змін. У міжнародному досвіді зазначається, що оптимізація передбачає планування освітніх маршрутів, концентрацію профільних програм у менших за кількісним складом територіях, спільне використання ресурсів, закриття чи перепрофілювання невеликих закладів. Цей підхід дає змогу підвищити інтенсивність використання педагогічного й матеріально-технічного ресурсу, але потребує стратегічного планування, діалогу з суспільством і визначення перехідних механізмів для збереження доступності освіти. Саме через недостатню нормативну регламентацію та нестачу методичних настанов з оптимізації мережі закладів освіти установ виникає ризик локальної опозиції, погіршення доступності для сільських територій.

В українському контексті цей процес є особливо актуальним у рамках реформ «Нова українська школа» і реформи місцевого самоврядування та децентралізації (МОН, 2024), коли змінюється географія створення громад і відповідно мережа шкіл. На сучасному етапі розвитку національної системи освіти процес оптимізації мережі закладів освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти, вийшов із теоретичної площини й став безпосереднім предметом державного управління та методичного супроводу. Міністерство освіти і науки України (МОН) визначило формування оптимальної мережі академічних ліцеїв, професійних коледжів (закладів професійної (професійно-технічної) освіти) і закладів фахової передвищої освіти як пріоритет у межах довгострокової трансформації старшої профільної школи (наказ МОН «Про реалізацію пілотного проєкту щодо формування оптимальної мережі академічних ліцеїв, закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти», 2024). Підхід до оптимізації мережі в МОН ґрунтується на поєднанні нормативного регулювання та методичного моделювання: міністерство ініціювало публічне обговорення проєкта

методичних рекомендацій щодо формування мережі закладів професійної й фахової передвищої освіти, у якому запропоновано застосовувати набір індикаторів (демографічних, економічних, освітніх і ресурсних) для прийняття управлінських рішень про утворення, перепрофілювання або концентрацію профільних програм у конкретних територіальних контурах (Звіт про громадське обговорення проєкта Методичних рекомендацій щодо формування мережі закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, 2025). Така методична робота супроводжує практичні експерименти в низці областей України, де вже відпрацьовують моделі освітніх округів і профільних хабів (Волинська обласна державна адміністрація, 2024).

Нормативно-правова основа формування мережі закладів, що забезпечують повну загальну середню освіту, визначається Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), який установлює принципи формування мережі закладів освіти з урахуванням соціально-економічної й демографічної ситуації та покладає на засновника (зокрема органи місцевого самоврядування) відповідні рішення щодо утворення, реорганізації чи перепрофілювання закладів. Окремі законодавчі ініціативи й ухвалені зміни також спрямовані на вдосконалення механізмів формування мережі закладів освіти з урахуванням національних стандартів профільної освіти.

Поряд із наявними ініціативами слід констатувати, що процес оптимізації мережі закладів освіти складним і супроводжується низкою управлінських викликів: відсутність уніфікованих і детально прописаних методичних засад щодо мінімальної навчальної наповнюваності класів профільної школи та процедур перехідного періоду під час реорганізації закладів створює простір для неоднорідного тлумачення рішень на місцях і підвищує ризик соціальної напруги, особливо в сільських територіях. З огляду на це, забезпечення територіальної доступності профільної освіти вимагає від органів місцевого самоврядування і МОН погоджених рішень щодо організації підвезення, створення філій або дистанційних освітніх центрів, а також розроблення чітких перехідних механізмів із визначенням джерел фінансування й гарантій якості (Звіт про громадське обговорення проєкта

Методичних рекомендацій щодо формування мережі закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, 2025).

Організаційно-інституційний компонент концептуальної моделі забезпечує структурну впорядкованість і функційну сталість профільної середньої освіти, визначаючи її організаційні форми, управлінські зв'язки та механізми координації. Його реалізація створює підґрунтя для ефективної взаємодії освітніх інституцій, поєднання державного регулювання з автономією закладів і розвитку мережевих моделей співпраці. Загалом цей компонент виконує системоорганізувальну функцію, забезпечуючи цілісність і керованість моделі дидактичної системи профільної середньої освіти.

2.4. Змістово-профільний компонент

Змістово-профільний компонент концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти визначає внутрішню логіку, структуру та наповнення змісту профільного навчання згідно засад компетентнісного, системного, інтегративного, ресурсного й інших методологічних підходів організації й провадження сучасної профільної середньої освіти. Його сутність полягає в науково обґрунтованому доборі, структуризації та реалізації освітнього контенту відповідно до освітніх потреб здобувачів освіти, запиту громади та можливостей закладу освіти. Цей компонент визначає параметри профільної диференціації, індивідуалізації й персоналізації освітніх траєкторій та компетентнісного наповнення освітнього (навчального) процесу.

В основі змістово-профільного компонента лежить Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.), який визначає змістові орієнтири, обов'язкові результати навчання, структуру та загальний обсяг навчального навантаження. Відповідно до Стандарту, профільна освіта є логічним завершенням здобуття повної загальної середньої освіти й передбачає поглиблене або професійно орієнтоване вивчення групи споріднених навчальних предметів (інтегрованих курсів) у межах однієї чи кількох освітніх галузей. Таким чином, цей компонент визначає

стратегічний напрям розвитку здобувачів профільної середньої освіти – від загальної освіченості до цілеспрямованої академічної або професійної спеціалізації.

У межах моделі дидактичної системи профільної середньої освіти змістово-профільний компонент виконує функції:

- структуроутворювальну – визначає логіку побудови освітніх програм, навчальних планів і курсів за вибором відповідно до обраних профілів;
- інтегративну – забезпечує взаємопов'язану реалізацію базового й профільного змісту;
- адаптаційно-орієнтаційну – сприяє узгодженню змісту освіти (навчання) з освітніми потребами здобувачів освіти, їхніми інтересами, здібностями та планами щодо подальшої освіти чи професійної діяльності;
- компетентнісно-результативну – спрямовує зміст освіти на формування ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь, визначених у Стандарті.

Змістово-профільний компонент охоплює три взаємопов'язані підсистеми: базову (обов'язкові предмети / інтеграційні курси зі урахування поглибленого вивчення профільних предметів), варіативну (предмети / інтеграційні курси для вибору за профілем) та індивідуальну (вибіркові курси поза профілем) (Профільна. ЗМІСТ, 2025).

Базова частина забезпечує єдність освітніх результатів незалежно від профілю, закріплює спільні орієнтири компетентнісного розвитку та соціокультурної інтеграції. Вона гарантує досягнення мінімально необхідного рівня освіченості відповідно до державних вимог. Водночас вона передбачає можливість поглиблення змісту окремих освітніх галузей згідно зі специфікою профілю навчання. Варіативна частина визначає простір для реалізації профільної диференціації – через включення інтегрованих курсів, пов'язаних із певною сферою знань чи професійної діяльності. Індивідуальна підсистема забезпечує персоналізацію навчання: добір предметів, рівнів складності, курсів за вибором і додаткових освітніх модулів, що відповідають індивідуальним освітнім траєкторіям учнів.

У цьому контексті профільне навчання набуває характеру індивідуально орієнтованої освітньої системи, у якій здобувач освіти виступає суб'єктом вибору, а заклад освіти – суб'єктом проєктування та забезпечення змістово-профільного простору. Формування профілів навчання здійснюється на основі поєднання державних вимог і локальних рішень, прийнятих педагогічною радою закладу з урахуванням кадрового, матеріально-технічного, інформаційного потенціалу, освітніх запитів учнів і соціального замовлення громади. Відповідно до положень Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), заклад освіти, що забезпечує здобуття цього рівня освти, самостійно визначає перелік профілів навчання, зміст освітніх програм і варіативну складову робочого навчального плану, узгоджуючи їх із засновником та в межах державних вимог.

У практичному вимірі проєктування профілю починається з науково обґрунтованого діагностування: аналізу освітніх запитів учнів і їхніх родин, соціально-економічного портрета громади, тенденцій регіонального ринку праці та можливостей для співпраці з професійними партнерами, а також внутрішнього аудиту закладу, що фіксує кадрові, матеріально-технічні й цифрові ресурси. Відтак проєкт освітньої програми профілю не може бути формальним відтворенням шаблону, а повинен виявляти відповідність державним орієнтирам і водночас реаліям конкретного закладу. У науковій дискусії підкреслюється, що концепція компетентнісного підходу зумовлює орієнтацію таких аналітичних розвідок на очікувані результати у вигляді дескрипторів компетентностей, а не лише на перелік тем чи годин; це дає змогу переорієнтувати програмну роботу з інструментально-репродуктивної на результатно-діяльнісну (Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи, 2023).

Проєктна фаза передбачає поєднання норм Стандарту з модульно-організаційними рішеннями закладу: розроблення робочих програм і робочого навчального плану, у яких визначається логіка переходу від профільно-адаптаційного до профільного циклу навчання, механізми міжпредметної інтеграції та форма практичної підготовки. У цій частині важливим є модульний підхід, що забезпечує гнучкість траєкторій здобувачів освіти й створює технічну можливість поетапного збільшення складності змісту освіти (навчання). Міжнародні

теоретично-узагальнювальні та прикладні дослідження демонструють, що модульність підвищує адаптивність програм і полегшує організацію співпраці між закладами освіти та стейкхолдерами. Водночас, модульний конструкт має бути якісно пов'язаний із системою діагностування й оцінюванням (Dam & Janssen, 2021; Ruiz-Torrubiano, Knopp, Krystallidis, & Wolf, 2024).

Легітимація профільних рішень у межах закладу може передбачати відкриту процедуру громадського й професійного обговорення, документування підстав і механізмів реалізації, а також включення механізмів методичного супроводу. Участь учнів, батьків і соціальних партнерів у формуванні програм не повинна бути формальною процедурою, а має надати реальний зворотній зв'язок щодо очікуваної корисності профілю й можливостей практичної реалізації його складових; за нереалізації цієї вимоги ризик невідповідності між запитами й пропозицією підвищується, що знижує ефективність профілізації. Важливим супровідним елементом є підготовка педагогічних кадрів: системна програма підвищення кваліфікації, стажування в партнерів, методичні кейси й рубрики оцінювання, мають бути адаптовані до компетентнісних дескрипторів (Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації, 2024; Kremen, Topuzov, Liashenko, Malovanyi, & Zasiekina, 2023).

Забезпечення доступності та мобільності здобувачів освіти в умовах профілю потребує впровадження технічних й організаційних механізмів, що гарантують право на зміну освітньої траєкторії та доступ до профільних курсів незалежно від місцезнаходження чи ресурсів конкретного класу. У сучасних практиках цього досягають через мережеву співпрацю закладів освіти, дистанційні курси та змінні групи, які дають змогу концентрувати ресурси на інтенсивному вивченні окремих тем. Наукові дослідження вказують, що мережеві моделі особливо ефективні в умовах регіональної диференціації ресурсів, оскільки вони дають змогу агрегувати якісні освітні пропозиції й ділити ризики реалізації рідкісних профілів (Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації, 2024).

Згідно з визначеним профілем (профілями) навчання заклад освіти, який забезпечує здобуття профільної середньої освіти, здійснює проєктування освітньої програми профілю, у яких конкретизується співвідношення між обов'язковими

предметами / курсами з урахуванням поглибленого вивчення профільних предметів, предметами / курсами для вибору за профілем і вибірковими курсами поза профілем. На цьому етапі важливим є дотримання встановлених у Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.) меж навчального навантаження за роками навчання, оскільки вони забезпечують збереження цілісності освітнього простору профільної школи.

Зміст профільної середньої освіти є центральним елементом дидактичної системи, через який реалізуються компетентнісні орієнтири, професійна спрямованість і можливість індивідуального вибору. Концептуальні засати його оновлення, наведені далі, сформовані згідно з затвердженими МОН Концептуальними засадами освітніх галузей та дорожньою картою реалізації концептуальних засад освітніх галузей у 2025–2030 рр. (2025 р.).

Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (українська мова, українська та зарубіжна літератури)

У профільній середній освіті мовно-літературна галузь набуває особливого значення, оскільки саме на цьому етапі учнівство здобуває завершальний рівень загальної середньої освіти, водночас визначаючи власні освітні й професійні траєкторії.

Актуальним завданням є подолання інерції традиційного викладання, що досі тяжіє до нагромадження теорії й термінології. Для учнівства важливим є комунікативний і текстоцентричний підходи, орієнтовані на створення власних текстів, уміння вести дискусії, аргументувати позицію, працювати з інформацією в різних медіаформатах. Використання сучасних жанрів – від публіцистики та блогів до мультимедійних проєктів – робить мовно-літературну освіту більш прикладною та пов’язаною з реальними потребами навчання, професійної підготовки та громадянського життя.

Проблема перевантаженості програм постає в усіх напрямах профільної освіти, але виявляється по-різному. Для гуманітарного кластеру (академічного спрямування) важливо забезпечити простір для поглибленого літературного аналізу, розгорнутого опрацювання тестів і розвитку критичного мислення, що відповідає підвищеним вимогам до академічної підготовки й формує підґрунтя для подальших

студій у галузі філології, журналістики, культурології чи суміжних дисциплін. Для інших освітніх напрямів доцільніше робити акцент на функційних мовних уміннях, академічному письмі, роботі з офіційними документами, розвиткові навичок ефективної комунікації в майбутньому професійному середовищі. Такий поділ дає змогу врахувати різні освітні потреби й водночас забезпечити спільну основу – володіння українською мовою як інструментом навчання, професійної реалізації та громадянської участі в житті суспільства. У будь-якому випадку навчальний матеріал має бути оптимізованим за обсягом і насиченістю, щоб якість опрацювання превалювала над кількістю.

Особливої уваги потребує система оцінювання. У старшій школі воно має бути зорієнтоване на вимоги ДПА (НМТ), де перевіряють здатність аналізувати текст, аргументувати власну позицію й будувати логічні висловлювання. У професійних програмах до цього додають перевірку вміння працювати з текстами фахового спрямування, писати ділові документи, створювати комунікативні продукти для конкретних практичних завдань. Таким чином, оцінювання перетворюється на інструмент перевірки не лише знань, а й умінь, що мають прикладне значення.

Війна та масова міграція посилили проблему освітніх втрат і нерівного доступу до ресурсів. У старшій школі й коледжах це означає потребу не лише надолужувати прогалини, а й формувати здатність до рефлексії, критичного читання, творчого письма, які допомагають осмислювати власний досвід і суспільні виклики. Літературні клуби, читацькі спільноти, дистанційні курси з мови та літератури стають інструментами не тільки для розвитку компетентностей, а й для підтримки емоційного стану й ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

Для значної частини школярів, які перебувають за кордоном, особливо важливо зберегти зв’язок із національним освітнім простором. У цьому контексті мовно-літературна галузь відіграє роль «мосту», що поєднує індивідуальну освітню траєкторію з потребою суспільства підтримувати українську мовно-культурну ідентичність. Запровадження адаптованих курсів української мови та літератури, програм для вивчення української як успадкованої мови, а також підтримка

цифрових освітніх ресурсів дають змогу зберегти цей зв'язок незалежно від країни перебування.

Цифровізація навчальних матеріалів стає універсальним викликом для обох спрямувань профільної освіти. Цифрові ресурси відкривають доступ до ширшого культурного контексту, інтерактивних завдань і дослідницьких інструментів. Вони є практичним засобом підготовки до роботи в цифровому суспільстві, що вимагає ефективної комунікації та грамотної роботи з інформацією. Систематизація й експертиза таких ресурсів забезпечує їхню якість і доступність.

Отже, мовно-літературна освіта є базовою платформою для розвитку компетентностей, необхідних у сучасному світі. Вона забезпечує баланс між національною ідентичністю та відкритістю до глобальних процесів, поєднує академічну ґрунтовність із прикладною практичністю та створює умови для формування зрілої, відповідальної й комунікаційно грамотної особистості.

Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (іншомовна освіта)

Концептуальні засади іншомовної освіти окреслюють комплекс викликів, що пов'язані з кадровими, методичними, організаційними та ресурсними аспектами, а також визначають практичні кроки для їх подолання.

Передусім документ фіксує гострий кадровий дефіцит – старіння педагогічних кадрів, вигорання та відтік спеціалістів через війну, а також брак цифрової грамотності, що стримує впровадження інновацій і персоналізацію навчання. Відповіддю на ці виклики має стати системне залучення й утримання молодих педагогів, гнучкі програми професійного розвитку, наставництво та можливості кар'єрного зростання, включно з дистанційними й змішаними форматами навчання.

У документі також ідеться про недостатнє розуміння компетентнісного підходу й нестачу методичної підтримки. Задля підвищення ефективності пропонуються посилювати якість підвищення кваліфікації педагогів, поширювати сучасні моделі навчання й оцінювання, а також створити національну освітню платформу з навчально-методичними матеріалами, інструментами оцінювання й інтеграцією зі шкільними системами.

На рівні організації навчання важливо забезпечити академічну свободу педагога, яку часто не реалізують на практиці. Подолати це можна через професійні спільноти, наставництво, супервізію та добровільну сертифікацію, що зміцнює впевненість й автономію вчителів і викладачів. Індивідуальний підхід до учнів обмежує велика наповнюваність класів і недостатня диференціація груп; запропоновано застосовувати ротаційні моделі, проєктне навчання, цифрові рішення з елементами персоналізації та розширення автономії закладів у рішеннях щодо груп і фінансування.

Нерівномірне забезпечення закладів освіти необхідними матеріалами та ресурсами, особливо в сільській місцевості, планують компенсувати через спеціальні програми оснащення, доступ до якісних цифрових ресурсів та участь закладів у міжнародних програмах і грантах. Окремо наголошують на низькому пріоритеті другої іноземної мови. Для його підвищення пропонують інформаційно-методичну підтримку керівництва та педагогів, гнучкі інструменти кадрового та програмного забезпечення та залучення громад до обговорення мовного компонента освітніх програм.

Концепція також вказує на недостатню міжгалузеву інтеграцію (CLIL) і потребу в розробленні чітких методичних рекомендацій із прикладами завдань і моделей уроків на перетині мов з STEAM / STREAM. Усе це здійснюється в межах державної політики, що передбачає обов’язкове вивчення англійської мови ще з дошкільного віку, а також урядові механізми мотивації до підвищення рівня володіння мовами для публічного сектору. Узгодженість результатів навчання з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR), включно з розвитком навичок медіації (здатності допомагати в комунікації між людьми, які мають різні мовні або культурні фони, а також переказувати, пояснювати чи адаптувати інформацію, щоб вона була зрозумілою для всіх учасників спілкування), формує єдину систему цілей та очікуваних результатів.

Особливу увагу приділяють системі оцінювання: інтеграція формувального оцінювання, диференціація й адаптивне планування дають змогу враховувати індивідуальні освітні потреби, а добір відповідних інструментів забезпечує коректну перевірку знань і вмінь. Для академічної освіти оцінювання орієнтоване на

формування комунікативної компетентності та здатності до аналізу й аргументації, тоді як у професійних програмах акцент також роблять на володінні фаховими текстами, діловим письмом і створенні практичних комунікативних продуктів.

Загалом, концепція пропонує системну відповідь на ключові бар'єри й орієнтує іншомовну освіту на реальні потреби суспільства – багатомовність, мобільність, рівний доступ до якісних освітніх ресурсів й ефективне формування компетентностей, що є необхідними як для подальшої академічної траєкторії, так і для професійної діяльності в умовах сучасного світу.

Концептуальні засади математичної освітньої галузі

Сучасна математична освіта зіштовхується з комплексом викликів, які взаємопов'язані та підсилюють один одного. Особливу увагу привертають освітні втрати й нерівності доступу. Пандемія, війна та пов'язані з ними переміщення населення призвели до зниження результатів навчання, а моніторингові дослідження демонструють суттєві розриви між міськими та сільськими закладами освіти. Додатково впливає низький рівень читацької грамотності сучасної молоді, що ускладнює роботу з текстовими задачами та даними. Особливо важливо забезпечити інтеграцію тимчасово переміщених учнів у національну освітню систему та мінімізувати ризики втрати талановитих здобувачів освіти.

Серед важливих викликів постає питання змісту й організації навчання. Чинні програми не завжди забезпечують належну наступність і логічну послідовність, особливо на етапі переходу від початкової до базової школи. Водночас спостерігаємо скорочення годин, відведених на математику, що поєднується з надмірною насиченістю змісту й ускладнює зосередження на ключових поняттях. Додатковою проблемою є неузгодженість між модельними програмами різних освітніх галузей, унаслідок чого окремі теми з інших предметів з'являються ще до засвоєння базових математичних знань. Для профільної освіти це підкреслює необхідність концентричного розвитку змісту, коли ключові теми повертаються на вищому рівні, а також потребу оптимізації тижневого навантаження й узгодження програм різних напрямів. Для академічних класів важливо забезпечити простір для поглибленого аналізу, досліджень і моделювання,

тоді як у професійних закладах пріоритетом є застосування математики в прикладних і професійних контекстах.

Технологічні та методичні аспекти включають виклики, пов'язані з широким використанням штучного інтелекту (ШІ). Пасивне застосування ШІ для автоматичного розв'язування завдань без розуміння алгоритму може послаблювати мотивацію й розвиток стратегій мислення. Тому документ пропонує інтегрувати цифрові інструменти та ШІ як допоміжні засоби для дослідницької та проєктної діяльності, навчати критичному використанню технологій і розумінню алгоритмів.

Кадрові та методичні проблеми полягають у дефіциті вчителів, особливо в сільській місцевості, низькому престижі професії й обмеженому доступі до наставництва й інтернатур. У профільній освіті це виявляється в потребі підготовки педагогів для спеціалізованих класів (закладів), створенні систем наставництва й професійних спільнот. Методичною складовою є нестача чітких інструментів оцінювання компетентностей і послідовності етапів розв'язування проблемних ситуацій, що ускладнює формування математичної компетентності.

Рішенням є комплексний підхід. Для зменшення освітніх втрат і розривів пропонується адресна підтримка закладів, особливо сільських, заходи щодо інтеграції переміщених здобувачів освіти, розвиток читацької грамотності учнівства як фундаменту для роботи з текстовими задачами та даними. Зміст і організацію навчання оптимізують через баланс теоретичних і прикладних компонентів, наступність між ланками та підсилення ролі дослідницької, проєктної й моделювальної діяльності.

Важливим є також розвиток цифрових компетентностей: інтеграція сучасних електронних ресурсів, адаптивних вправ, онлайн-додатків і критичне використання ШІ сприяє формуванню навичок, необхідних у цифровому суспільстві, зокрема професійному житті.

Фінансування й матеріально-технічне забезпечення мають базуватися на партнерстві з бізнесом, фондами й громадами, забезпечуючи сучасну інфраструктуру, підручники й електронні ресурси, здатні підтримувати завдання типу PISA й адаптивне навчання.

Окрему увагу приділено системі оцінювання: формування компетентностей має відбуватися через завдання, що охоплюють увесь процес розв'язування проблемної ситуації – від формулювання й планування до реалізації й аналізу. Це дає змогу перейти від механічного виконання вправ до розвитку стратегій мислення, здатності аргументувати й робити обґрунтовані висновки.

Загалом, математична профільна освіта є стратегічним ресурсом для відновлення країни, розвитку технологій і професійних компетентностей. Адресна підтримка учнів, оновлення змісту, інвестиції в педагогів, модернізація методик і матеріальної бази створюють умови для формування високого рівня математичної компетентності, необхідної для сучасного українського суспільства.

Концептуальні засади природничої освітньої галузі

У документі природнича освітня галузь подається як відповідь на ключові запити сучасного українського суспільства – від технологічного суверенітету й обороноздатності до відновлення довкілля після війни, а також як інструмент підготовки громадян, здатних мислити науково й діяти відповідально в логіці сталого розвитку. Саме тому концепція наполягає на інтеграції природничих наук, практикоорієнтованому навчанні й розвитку дослідницьких умінь, що мають забезпечити покоління українців, спроможних до творення інновацій й ухвалення обґрунтованих рішень у природничій сфері.

Виклики описано як довготривалі й системні. Передусім це кадрова криза: нестача висококваліфікованих учителів природничих дисциплін, низький престиж професії та потреба в швидкісних, якісних програмах педагогічної підготовки й оновленні програм закладів вищої освіти, що готують майбутніх учителів. До цього додається вразливість системи підвищення кваліфікації: значна частина курсів не відповідає реальним потребам, бракує доступу до сучасних методик і власне нових наукових підходів.

Змістово-методичні проблеми мають кілька шарів. По-перше, неузгодженість природничих програм із математичною освітньою галуззю ускладнює опанування фізики, хімії й інших предметів, бо потрібні математичні знання «приходять пізніше», ніж виникає потреба їх застосувати. По-друге, слабка інтеграція предметів у цілісні курси й недостатня підготовка вчительства до інтегрованого навчання

перешкоджають формуванню системного бачення природи. По-третє, переважає «формальний» підхід – теорія без експерименту й спостережень, обмаль лабораторних робіт, екскурсій і співпраці з науковими інституціями.

Матеріально-технічні й соціальні чинники теж істотні: результати, наведені в документі (PISA-2022 та моніторинг 2024 року), фіксують розриви за місцем проживання та соціально-економічним статусом учнівства; окремо підкреслено цифровий розрив. Урбанізація віддаляє дітей від природи, що підриває екологічну свідомість.

Є й системні організаційні ризики. Документ застерігає від зменшення кількості годин до мінімуму в типових освітніх програмах, адже саме на уроках природничих предметів здійснюється пропедевтика STEM-кар'єр.

Контекст викликів підсилюється планетарними й воєнними реаліями: зміна клімату, втрата біорізноманіття й забруднення довкілля потребують комплексного наукового підходу; в Україні додався виклик відновлення екологічного балансу після руйнувань (зокрема наслідків підриву Каховської ГЕС і деградації природоохоронних територій). На цьому тлі «модель XX століття» природничої освіти вже не працює – потрібні міждисциплінарність і сучасні методики навчання.

Окреслені шляхи подолання відповідають цим потребам. На рівні змісту – оновлення модельних навчальних програм, їх узгодження між собою й із математичною галуззю та імплементація згаданого у документі європейського стратегічного плану STEM-освіти, що має модернізувати природничу й технологічну освіту в Україні. На рівні методики – перехід до навчання на основі запитів, проблем і проєктів, ігрових методів і практик із реальними дослідженнями, що повертають експеримент і взаємодію з природним середовищем у центр навчання.

На рівні людського капіталу – цільова підготовка майбутніх учителів до інтегрованих курсів через оновлення програм ЗВО й переосмислення підвищення кваліфікації; підтримка «швидкої» педагогічної підготовки для фахівців, які заходять у школу з науки чи індустрії. Паралельно пропонується раннє й системне кар'єрне орієнтування, аби учні встигли «приміряти» різні напрями й водночас отримати достатню академічну базу для навчання в академічних ліцеях.

На рівні ресурсів й організації – аудит забезпечення та програма дооснащення лабораторним обладнанням і матеріалами, створення мережі мобільних природничих лабораторій для шкіл із браком ресурсів, розроблення комплектів цифрових засобів для дистанційного й змішаного навчання, а також прості природоорієнтовані рішення в школі (зелений куточок, регулярні екскурсії на природу) – усе це спрямовано одночасно на подолання нерівностей і «повернення» живої практики в урок.

Запропонована траєкторія – узгоджений зміст, сучасні методи дослідження світу, інституційно й кадрово спроможна школа з достатнім часом і ресурсами – має вивести природничу галузь на рівень, де кожен випускник володіє науковим світоглядом, екологічною свідомістю та досвідом реального дослідження, а здобуті знання застосовуються для суспільного блага й сталого розвитку України.

Природнича освіта визначається як відповідь на стратегічні запити суспільства – від технологічної незалежності й обороноздатності до відновлення довкілля та підготовки громадян, здатних діяти в логіці сталого розвитку. Концепція наголошує на інтеграції природничих наук, практикоорієнтованому навчанні та розвиткові дослідницьких умінь, що мають сформувати покоління інноваторів і відповідальних громадян.

Серед викликів виокремлюють кадрову кризу: нестача вчителів, низький престиж професії та застарілі програми підготовки педагогів. Проблемним є також підвищення кваліфікації, яке часто не відповідає сучасним потребам і не інтегрує новітні наукові підходи. Змістово-методичні труднощі пов’язані з неузгодженістю з математичною освітою, низьким рівнем інтеграції предметів, браком експериментальної та дослідницької діяльності. Матеріальні й соціальні чинники виявляються в нерівності результатів між міськими та сільськими школами, цифровому розриві та відчуженні дітей від природи, що підриває екологічну свідомість.

Системним ризиком є скорочення годин у навчальних планах, що знижує роль природничих предметів як пропедевтики STEM-кар’єр. Виклики посилюються глобальними проблемами – зміною клімату, втратою біорізноманіття та

забрудненням довкілля, а в Україні додатково – потребою відновлення екологічного балансу після війни.

Серед шляхів подолання названо оновлення програм і їх узгодження з математичною галуззю, імплементацію європейського стратегічного плану STEM-освіти, перехід до навчання на основі запитів, проблем і проєктів, відновлення ролі експерименту та реальної взаємодії з природою. Передбачено оновлення підготовки педагогів у ЗВО, швидкі програми для фахівців з науки й індустрії, розвиток наставництва та системної профорієнтації учнів.

На ресурсному рівні планується аудит забезпечення, дооснащення лабораторій, створення мобільних природничих кабінетів, цифрових комплектів для дистанційного навчання та запровадження природоорієнтованих практик у школі.

Отже, концепція орієнтує природничу освіту на узгоджений зміст, сучасні методики, кадрову та ресурсну спроможність, що забезпечуватимуть науковий світогляд, екологічну свідомість і досвід реального дослідження як основу суспільного розвитку України.

Концептуальні засади технологічної освітньої галузі

У документі виокремлюють низку викликів, що безпосередньо впливають на розвиток профільної освіти. Зокрема, зберігається орієнтація на відтворення знань замість формування компетентностей та недостатньо розгортається проєктно-технологічна діяльність, яка могла б стати базою для профільної спеціалізації. Переважають індивідуальні форми роботи, тоді як командні практики й міжгалузева та міжпредметна інтеграція, необхідні для реалізації STEM-проєктів, розвинені слабко. Існує розрив між освітніми результатами та запитами ринку праці: учнів залишаються мало знайомими з актуальними професіями, виробничими процесами й сучасними технологіями. До цього додається застаріла матеріально-технічна база, повільне оновлення змісту в умовах швидких технологічних змін, недостатня підготовка вчителів до використання цифрових і проєктних методик, а також низька мотивація учнів, зокрема через стереотипне сприйняття уроків трудового навчання. Ускладнює ситуацію й недостатня адаптація змісту до дистанційного та змішаного навчання, а також брак якісних україномовних цифрових ресурсів, симуляторів і віртуальних лабораторій.

У відповідь документ пропонує комплекс заходів, спрямованих на оновлення профільної технологічної освіти відповідно до потреб суспільства: модернізацію матеріально-технічної бази (комп'ютери, 3D-принтери, набори робототехніки, лабораторне обладнання) та розвиток цифрової інфраструктури з доступом до сучасних освітніх платформ; розширення державно-приватного партнерства для забезпечення обладнанням, створення програмного забезпечення й залучення здобувачів освіти до прикладних проєктів; оновлення змісту навчання та модельних програм відповідно до професійних стандартів і реальних потреб економіки. Важливе місце відведено практико-орієнтованому підходу: стажування, майстер-класи, навчальні екскурсії на виробництва, інтеграція елементів дуальної освіти. Важливим є розвиток соціальних і комунікативних компетентностей через командні проєкти, а також орієнтація учнівських проєктів на реальні виробничі й громадські завдання.

Серед пріоритетних інструментів реалізації виокремлюють: створення інтерактивних електронних підручників, курсів і віртуальних лабораторій; розроблення методичних матеріалів для вчительства із питань міжгалузевого навчання; оновлення підручників у цифрових форматах; упровадження блокових уроків, проєктних тижнів / днів і резервного навчального часу для міжпредметних і профільних проєктів; перегляд системи оцінювання в напрямі формувального оцінювання та двокомпонентної системи оцінювання, що враховує як результат, так і процес діяльності.

Документ наголошує на необхідності координації змін: оновлення змісту профільної освіти має здійснюватися в співпраці з закладами вищої освіти та бізнесом, щоб забезпечити відповідність професійним стандартам і посилити профорієнтаційний компонент. Водночас важливо запровадити системні заходи підтримки вчительства – методичний супровід, мотиваційні механізми, а також інструменти оплати за інтегроване викладання. Такий підхід дасть змогу зменшити розрив між профільною освітою та реальним виробництвом, а також підвищити престиж технологічної освіти.

Профільна технологічна освіта має стати важливим чинником розвитку цифрової компетентності, інноваційної й екологічно відповідальної поведінки

молоді, її готовності до реальних вимог ринку праці, а також до викликів сучасного українського суспільства (зокрема пов'язаних із безпекою й обороноздатністю). Запропоновані заходи – від технічного оновлення й змістових реформ до інтеграції з професійним середовищем і підтримки вчительства – складають цілісну стратегію модернізації профільної освіти.

Концептуальні засади інформатичної освітньої галузі

У концепції інформатичної освітньої галузі визначено низку викликів, що стоять перед сучасною українською профільною освітою, а також окреслено шляхи їх подолання відповідно до потреб суспільства. Передусім наголошують, що інформатика не обмежується оволодінням технічними навичками, а формує обчислювальне мислення, цифрову грамотність і здатність учнів діяти як творці цифрових рішень. Водночас швидкий розвиток технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту та зростання кіберзагроз, змінює вимоги до змісту навчання й потребує постійного оновлення стандартів.

Серед головних викликів виділяють такі. По-перше, нерівність у доступі до сучасної техніки та швидкісного інтернету, особливо в сільських громадах і серед переміщених шкіл, що створює цифровий розрив й ускладнює практичну реалізацію курсу. По-друге, кадрові проблеми: нестача кваліфікованих учителів інформатики, перевантаження технічними обов'язками, професійне вигорання, нерівномірність підготовки й обмеженість методичної підтримки. По-третє, організаційно-фінансові бар'єри: складні механізми бюджетного фінансування й закупівель, бюрократичні затримки під час оновлення техніки, дефіцит ліцензійного програмного забезпечення й україномовних цифрових ресурсів. По-четверте, проблеми змістового наповнення: дискусійність обсягів програмування на різних етапах, недостатня кількість годин. Нарешті, відсутність єдиного зовнішнього інструмента оцінювання цифрової грамотності унеможливлює об'єктивне відстеження прогалин.

Документ пропонує комплексні шляхи подолання цих проблем. В інфраструктурному напрямі – забезпечення рівного доступу через оновлення кабінетів інформатики, підключення шкіл до швидкісного інтернету, створення постійних і мобільних цифрових хабів. У фінансово-організаційному – вдосконалення процедур бюджетного фінансування й закупівель, а також розвиток

механізмів місцевої координації. У змістовому – запровадження модульної структури програм з можливістю включення вибіркових курсів (програмування, робототехніка, аналіз даних, штучний інтелект), системне формування обчислювального мислення та розширення міжпредметної інтеграції. У сфері цифрових платформ пропонується створення національного навчального програмного забезпечення, українських освітніх платформ і сервісів е-наставництва, щоб зменшити залежність від іноземних рішень. У кадровому напрямі – розроблення гнучких програм підвищення кваліфікації (онлайн-курси з практичними завданнями, менторство), розвиток локальних спільнот практик, стимулювання інноваційної діяльності педагогів, формування єдиного стандарту цифрової компетентності на основі DigCompEdu. Організаційні пропозиції включають введення окремих штатних одиниць для технічного супроводу цифровізації, поділ класів на змінні групи та створення інструменту зовнішнього оцінювання цифрової грамотності.

Таким чином, концепція демонструє цілісне бачення трансформації інформатичної освіти: вона поєднує інвестиції в інфраструктуру, оновлення змісту та ресурсів, створення цифрових екосистем, розвиток педагогічної майстерності й оптимізацію організаційних умов. Усі ці напрями подані як взаємопов’язані кроки, реалізація яких дасть змогу адекватно відповісти на виклики цифрової доби та забезпечити здобувачів освіти компетентностями, потрібними сучасному українському суспільству.

Концептуальні засади соціальної і здоров’язбережувальної освітньої галузі

У концепції йдеться про те, що на соціальну та здоров’язбережувальну освітню галузь найсильніше тиснуть глобалізація, цифровізація, стрімкий технологічний прогрес і вплив ШІ; для України до цих світових трендів додаються виклики й загрози воєнного часу. Це змінює вимоги ринку праці, підсилює потребу в навчанні упродовж життя й зумовлює інтеграцію сучасних рамок компетентностей (зокрема LifeComp, GreenComp та національної рамки фінансових компетентностей дітей і молоді) до змісту й практики навчання.

На рівні змісту документ підкреслює потребу оновити формулювання результатів профільної середньої освіти й уточнити групи результатів, аби вони адекватно відбивали новий контекст. Паралельно в освіту заходять (або переосмислюються) теми, яких потребує сучасне суспільство: техногенні та соціальні ризики, пов'язані з війною; вплив цифрового середовища й соціальних мереж на добробут, безпеку й здоров'я; виклики глобалізації та пандемій; уміння вчитися протягом життя; профорієнтація й кар'єрне консультування; підприємливість і фінансова грамотність; соціально-емоційне навчання. Водночас готовність учительства до викладання нової / оновленої тематики істотно різниться, що породжує нерівність якості викладання між закладами освіти.

Виклики підготовки кадрів посилюються тим, що запровадження нових предметів та інтегрованих курсів відбувається не в повній синхронізації з оновленням педагогічних спеціалізацій у закладах вищої освіти; зокрема підготовка із соціально-емоційного навчання залишається недостатньою й потребує розширення. У базовій школі вже провадять інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут» (часто викладають колишні вчителі курсу «Основи здоров'я»), але концепція наголошує на необхідності системності, регулярності й своєчасності підготовки вчительства під актуальні завдання галузі.

Ресурсно-інфраструктурні бар'єри: поряд із множиною нових модельних програм і підручників бракує якісного навчально-методичного забезпечення для новітніх предметів / курсів, що ускладнює їх упровадження. До того ж відсутня єдина цифрова платформа для оновлення навчальних матеріалів; дистанційне навчання слабо пристосоване до специфіки галузі; частина вчительства потребує підвищення цифрової грамотності.

Окреслені шляхи подолання цих викликів спрямовані безпосередньо на запити сучасного українського суспільства. По-перше, під час розроблення й оновлення програм потрібно системно враховувати актуальний контекст і суспільні потреби. По-друге, слід забезпечити стандартизовану підготовку / перепідготовку вчительства, регулярну методичну підтримку та мікрокредити для ефективного використання цифрових інструментів. По-третє, передбачено системне ознайомлення професійних спільнот із новими розробками й рекомендаціями. По-

четверте, ініціюється створення єдиного модульного інтегрованого курсу соціального й особистісного розвитку, який зібрав би ключові напрями (здоров'я, безпека, добробут, фінансова грамотність, підприємництво, соціально-емоційне й етичне навчання) і подолав фрагментацію малогодинних курсів. Нарешті, у наступному циклі оновлення Державних стандартів пропонується уточнити результати навчання для базового й профільного рівнів освіти. Усе це доповнюють завданням посилення цифрової інфраструктури освітнього процесу, що випливає з діагностованої відсутності єдиної платформи та потреби в цифровій грамотності.

Отже, запропоновані кроки мають забезпечити виховання відповідальної, активної, підприємливої молоді, здатної дбати про власну безпеку й здоров'я, добробут родини та країни, орієнтуватися в мінливому технологічному середовищі й виконувати громадянський обов'язок із захисту національних інтересів – тобто відповідати реальним потребам України сьогодні.

Концептуальні засади громадянської та історичної освітньої галузі

Концепція розвитку громадянської та історичної освітньої галузі НУШ визначає головне завдання: виховання свідомих українських громадян, які усвідомлюють себе частиною політичної та культурної спільноти, здатні захищати державу й водночас брати активну участь у демократичних процесах. Потреба в цьому особливо загострилася в умовах широкомасштабного вторгнення росії та глобальної кризи демократії. Саме тому документ окреслює низку ключових викликів і пропонує шляхи їх подолання.

Перший виклик – інформаційна війна, поширення міфів і маніпуляцій, а також загальне зниження довіри до демократичних інститутів. Щоб протистояти цим загрозам, шкільна освіта має навчати критично мислити, виявляти ознаки авторитаризму, відрізняти факти від пропаганди, аргументовано дискутувати й формувати громадянську стійкість. Запропоновані рішення – активне використання дослідницьких і проєктних завдань, рольових ігор, симуляцій виборів чи судових засідань, робота з історичними джерелами та залучення учнів до реальних громадських практик.

Другий виклик стосується змісту й методів навчання. Документ наголошує: надмірне використання спрощених або одновимірних наративів у підручниках і

програмах не відповідає потребам сучасної школи. Необхідно створювати більш багатовимірні оповіді, що поєднують макроісторичні процеси з індивідуальними історіями, показують роль окремої людини в історії й тим самим виховують відчуття суб'єктності. Важливо формувати культуру солідарності, співучасті та спільної відповідальності. Для цього рекомендують запровадження діяльнісного підходу: аналіз джерел, дискусії, учнівські проєкти, міні-дослідження, презентації результатів.

Третій виклик має організаційний характер – критичний дефіцит навчального часу. У базовому циклі на курс часто відводиться лише 17 годин на рік або 0,5 години на тиждень, що фактично унеможливлює послідовне формування компетентностей. Автори концепції наголошують: така організація є неефективною. Натомість слід надавати перевагу концентрованим курсам (17- або 35-годинним), розподіленим упродовж семестру, а також поступово збільшувати мінімальне тижневе навантаження в 5–9 класах.

Четвертий виклик – відсутність регулярного та комплексного оновлення модельних навчальних програм і брак нових авторських колективів. Часто програми не відповідають парадигмі НУШ, а експертиза залишається формальною. Серед шляхів подолання – посилення інституційної якості експертизи, залучення професійних істориків і правознавців, навчання нових авторських груп, а також підвищення грошової мотивації експертів і забезпечення академічної доброчесності їхніх висновків.

П'ятий виклик – проблеми з підручниками та навчальними матеріалами. Через наявну систему мінімальний національний поріг становить 40000 виборів підручника, інакше він не друкується коштом держави. Це призводить до того, що школи часто отримують не ті видання, які замовляли. Серед пропозицій – переглянути модель фінансування й надати громадам більше автономії в придбанні рекомендованих матеріалів, створювати сучасні електронні хрестоматії, відкриті аудіо- та відеоресурси, уніфіковані цифрові додатки до підручників. Окремо підкреслюється: нові підручники мають містити завдання для розвитку компетентностей і критичного мислення, різноманітні джерела й інтерактивні інструменти.

Шостий виклик – недостатня підтримка учнівського самоврядування й підготовки педагогів до супроводу громадянської освіти. Концепція вимагає інституційної підтримки учнівського врядування: закріплення його в шкільних статутах, підготовки координаторів, програм підвищення кваліфікації вчителів. Рекомендується розробити «шкільну політику участі», що передбачає механізми залучення учнів до прийняття рішень. Важливим напрямом є й оновлення професійного стандарту для спеціальності «Середня освіта (історія та громадянська освіта)», щоб підготовка педагогів відповідала сучасним завданням.

Окремо виділяють проблема оцінювання. Документ наголошує на важливості орієнтирів («Я-орієнтири») і конкретних критеріїв оцінювання для кожного циклу. Пропонують систему відстеження поступу учнів, що ґрунтується на реальних завданнях, прикладах і таблицях результатів.

У концепції зазначено: основними бар'єрами для якісної громадянської й історичної освіти залишаються інформаційні виклики, обмеження в часі, застарілі програми й підручники, недостатня підтримка педагогів і учнівського самоврядування. Водночас вона пропонує цілісну «дорожню карту» подолання цих проблем – від зміни організації освітнього (навчального) процесу та змісту підручників до підвищення ролі експертних інституцій і розвитку активної участі учнів.

Концептуальні засади мистецької освітньої галузі

Мистецька освітня галузь у концепції НУШ визначається як одна з ключових для розвитку особистості й суспільства. Вона має формувати творче мислення, емпатію, культурну ідентичність і виступати важливим ресурсом для відновлення та стійкості України в умовах війни й соціальних трансформацій. Автори концепції підкреслюють: мистецька освіта не зводиться до технічного відтворення вмінь чи естетичного виховання – її місія полягає у формуванні здатності до креативності, критичного мислення й соціальної взаємодії.

Разом із тим визначено комплекс викликів, які стримують реалізацію цього потенціалу. У суспільстві та системі освіти мистецтво часто сприймають як «другорядний» предмет. Кількість годин і ресурсів обмежена, що призводить до редукції ролі мистецтва до «навчання технік», а не розвитку творчості та

критичного мислення. Це знижує видимість досягнень учнів і позбавляє галузь необхідної суспільної підтримки. У багатьох школах бракує інструментів, майстерень, матеріалів і спеціально облаштованих просторів. Війна й вимушений перехід значної кількості дітей на онлайн-освіту посилили відчуженість й обмежили емоційне залучення до мистецтва. Нерівності особливо гострі між містом і селом, між громадами з різними фінансовими можливостями. Цифрова трансформація й воєнні обставини вимагають від мистецької освіти нових форм і тем. Мистецтво має ставати інструментом для осмислення складних суспільних явищ, роботи з пам'яттю й ідентичністю, для соціальної адаптації й культурного відновлення. Бракує педагогів, які мали б сучасну мистецьку та методичну підготовку. Програми підготовки не встигають за тенденціями сучасного мистецтва, цифровими практиками, міждисциплінарними підходами. Учитель мистецтва потребує не лише знань, а й постійної підтримки для професійного розвитку. Орієнтація лише на результат і формальні контрольні заходи знижують внутрішню мотивацію. Домінування технічних критеріїв не дає простору для творчого пошуку. Бракує формувального оцінювання, портфоліо, творчих щоденників, презентацій, які документують процес і дають змогу учневі бачити власний прогрес. Значною перешкодою залишається колоніальна й радянська модель, яка трактувала мистецтво винятково як «естетичне виховання». Це гальмує переосмислення ролі мистецтва як простору діалогу, критичного мислення, пам'яті та громадянської участі.

Для подолання цих викликів у документі пропонується комплекс рішень. Передусім ідеться про підвищення престижу мистецької освіти через всеукраїнські комунікаційні кампанії, презентацію успіхів учнів на національних виставках, участь відомих митців і лідерів думок у промоції, а також через перетворення шкільних презентацій на публічні культурні події. Розширення доступу передбачає створення відкритих цифрових ресурсів, баз відеоуроків і методичних матеріалів, організацію мобільних виставок і цифрових турів музеїв, партнерство між школами з різними можливостями та спрощення відвідувань культурних інституцій. Це дасть змогу вирівняти можливості дітей із різних соціальних і територіальних середовищ. Кадрове питання пропонують вирішувати завдяки оновленню програм підготовки

вчителів, акценту на сучасному мистецтві, міждисциплінарності й цифровій грамотності, створенні курсів підвищення кваліфікації онлайн, розвитку системи наставництва й мереж підтримки, а також через залучення митців як менторів і гостьових викладачів.

Методичне забезпечення передбачає використання проєктного, ігрового та дослідницького навчання, створення «путівників-конструкторів» і шаблонів для вчителів, інтеграцію цифрових інструментів, включно з чат-ботами й системами штучного інтелекту, які допомагають у плануванні й адаптації уроків. Рекомендується активніше розвивати міжпредметні практики у форматі STEAM, дизайн-мислення та міжгалузеві лабораторії, де мистецтво стає «мостом» для осмислення складних тем. Оцінювання має перейти від формальних іспитів до формувального підходу: через портфоліо, творчі щоденники, відеодокументацію процесу, самооцінювання й взаємооцінювання. Саме це дає змогу цінувати не лише кінцевий результат, а й сам процес творчості.

Важливим є врахування культурної чутливості та травмочутливого підходу. Мистецька освіта має інтегрувати теми пам’яті, локальної ідентичності й досвіду війни, створюючи безпечний простір для дітей, де мистецтво виступає засобом зцілення та підтримки. Загалом концепція пропонує багаторівневу стратегію: підвищення суспільної цінності мистецтва, забезпечення рівного доступу до ресурсів, інвестування в учителів і сучасні методики, розвиток міжпредметних і цифрових практик, упровадження формувального оцінювання та травмочутливих підходів. У такий спосіб можна подолати виклики й зробити мистецьку освіту важливим ресурсом для сучасного українського суспільства.

Концептуальні засади освітньої галузі «Фізична культура»

Сучасна школа стоїть перед низкою викликів, що безпосередньо впливають на якість фізичного виховання та здоров’я учнів. Поєднання технологізації дозвілля, воєнних і карантинних обмежень призвело до значного зниження щоденної рухової активності школярів. Тому одним із головних завдань є збільшення частки організованої фізичної активності – не лише під час уроків, а й у позаурочний час. Практика секцій, клубів, спортивних викликів чи активних перерв має стати звичною частиною шкільного життя. Важливо також створити умови для

безперешкодного доступу дітей і молоді до спортивної інфраструктури, незалежно від форми її власності.

Не менш актуальною є проблема психоемоційного стану здобувачів освіти. Підвищена тривожність і втома знижують готовність до занять фізичною культурою. Саме тому на уроках доцільно передбачати вправи для оцінювання емоційної готовності, методи відновлення працездатності й дотримання гігієни навчального навантаження. Такі підходи дають змогу учнівству підтримувати баланс між фізичною активністю та психологічним комфортом.

Питання інклюзії виходить за межі формальних вимог і стає практичним викликом. У школах ще не завжди є достатньо підготовлених фахівців і належної підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Тому нагальною проблемою є адаптація спортивних приміщень (пандуси, тактильні елементи, спеціальне обладнання) і залучення асистента вчителя на кожен урок, де це потрібно. Це не лише виконує норми закону, а й гарантує рівні можливості для всіх учнів.

Документ підкреслює важливість кількісних орієнтирів. Мінімальний обсяг організованих занять фізичною культурою в школі має становити щонайменше 3 години на тиждень. Водночас ефективною нормою вважається близько 5 годин, якщо враховувати позаурочні форми діяльності. Такі показники дають змогу компенсувати сучасний дефіцит руху й формувати звичку до регулярної фізичної активності.

Ще один ключовий акцент – зміна педагогічної логіки. Традиційна модель, що зводилася до відпрацювання вправ і фіксації результатів, поступово поступається місцем компетентнісному підходу. Учні мають навчатися аналізувати власні рухи, планувати навантаження, здійснювати само- та взаємооцінювання, інтегрувати фізичну культуру з іншими освітніми галузями. Такий підхід робить уроки сучасними, корисними й змістовними.

Для підвищення мотивації дітей пропонують різні інструменти: ігрові та проєктні форми, спортивні змагання, індивідуалізація завдань, активна співпраця з батьками та використання цифрових ресурсів. Важливим є й оновлення системи

оцінювання: вона має працювати на підтримку й розвиток, а не лише на фіксацію досягнень.

Не менш важливим є професійний розвиток учительства. У документі йдеться про те, що вдосконалення підготовки в закладах вищої освіти відповідно до принципів НУШ, регулярного підвищення кваліфікації в напрямі інклюзивної та дистанційної освіти, опанування цифрових технологій. Учителям потрібна також психологічна підтримка для запобігання вигоранню, а ефективними інструментами стають професійні спільноти, наставництво й супервізія.

Практична сторона організації уроків включає й логістичні деталі: від розподілу часу й використання спортивних залів до правил безпечного розміщення інвентарю. Зокрема, у рекомендаціях міститься принцип «1 клас – 1 зал», що сприяє безпеці й зручності навчання.

Серйозною проблемою залишаються медичні допуски. Чинна система «медичних груп» визнана застарілою. Пропонують її вдосконалити, розробити сучасні програми для спеціальних медичних груп та провести роз’яснювальну роботу серед учительства щодо трактування медичних довідок. Ідеться не про радикальну заміну, а про послідовне оновлення системи з урахуванням потреб практики.

Окремо наголошено на нестачі модельних навчальних програм. Нині існує лише одна рекомендована програма, тому вчителям бракує вибору. Розроблення альтернативних програм для різних умов і профілів навчання має стати одним із пріоритетів.

Нарешті, важливим ресурсом розвитку є учнівське самоврядування та цифрові інструменти. Організація ранкових руханок, спортивних клубів, шкільних викликів та створення електронних посібників із інтерактивними матеріалами здатні зробити фізичну культуру цікавою й актуальною для учнівства.

Таким чином, освітня галузь «Фізична культура» визначає свої пріоритети відповідно до потреб сьогодення: від забезпечення мінімального й оптимального рівня рухової активності до інклюзії, від оновлення методики та змісту до підтримки вчительства й чітких правил медичних допусків. Усе це спрямовано на те, щоб

школа не лише навчала, а й реально зміцнювала здоров'я та життєстійкість молодого покоління.

Змістово-профільний компонент визначає логіку формування та реалізації освітнього змісту, зорієнтованого на розвиток компетентностей і професійне самовизначення учнів. Він забезпечує узгодження базового й варіативного складників навчальних програм, відкриваючи можливості для індивідуалізації та побудови особистісно значущих освітніх траєкторій. У межах моделі цей компонент виступає змістовим ядром профільної дидактики, що поєднує вимоги стандарту, запит учня та потенціал освітнього середовища в єдину систему компетентнісно орієнтованого навчання.

2.5. Процесуально-діяльнісний компонент

Процесуально-діяльнісний компонент концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти виступає ядром педагогічної взаємодії, що реалізує трансформацію змісту освітньої програми в конкретні навчально-пізнавальні діяльності здобувачів і забезпечує досягнення очікуваних компетентнісних результатів. Його функційне призначення полягає в організації процесів навчальної діяльності, виборі педагогічно доцільних форм (форм організації), методів і засобів навчання, які створюють умови для особистісного й інтелектуального розвитку здобувачів профільної середньої освіти. Методологіним стрижнем цього компоненту є діяльнісний підхід, за якого навчання розглядають як процес організації свідомої діяльності (взаємодії) здобувачів освіти, спрямованої на засвоєння соціально значущого досвіду, розвиток самостійності, критичного мислення й здатності до саморегуляції. Інтеграцію діяльнісного підходу з компетентнісним, особистісно зорієнтованим і контекстним підходами можна вважати системоутворювальним чинником сучасної профільної дидактики. У процесуально-діяльнісному компоненті першочергову значущість мають акмеологічний й аксіологічний підходи.

У сучасній дидактиці навчання розглядають як процес послідовного розгортання діяльності, що охоплює мотиваційно-цільовий, орієнтаційний,

виконавчий, оцінювальний і рефлексивно-коригувальний етапи. На цій основі визначають логіку освітнього процесу в профільній школі: від постановки завдань до планування, виконання, оцінювання й рефлексії навчальної діяльності, що забезпечує внутрішню узгодженість між цілями, змістовим і процесуальним компонентами навчання й очікуваними результатами.

Індивідуальна, парна, групова та фронтальна форми навчання забезпечують різні рівні педагогічної взаємодії, що відповідають сучасній логіці варіативності профільного навчання. Індивідуальна форма в профільній школі забезпечує можливість цілеспрямованого добору завдань відповідно до навчальних потреб, інтересів і рівня підготовки здобувача освіти. Вона реалізується під час виконання індивідуальних досліджень, проєктних і практикоорієнтованих робіт, самостійного опрацювання навчальних ресурсів, що передбачають самоконтроль і рефлексію. Така форма має високу результативність, адже дає змогу адаптувати темп і зміст навчання до індивідуальних особливостей конкретного здобувача освіти, що підтверджується результатами сучасних досліджень (Топузов, Малихін, Арістова, Алєксєєва, Попов, Барановська, & Шелестова, 2024).

Парна форма організації навчання в профільній школі сприяє розвиткові навичок співпраці та взаємонавчання. Вона забезпечує гнучку диференціацію й залучення кожного здобувача профільної середньої освіти до активного пізнання. У парній взаємодії формується культура взаємної підтримки, толерантності, емпатії й аналітичного мислення, а також відбувається розвиток метакогнітивних умінь через взаємооцінювання (Mende, Proske, & Narciss, 2020).

Групова форма навчальної діяльності створює умови для колективної інтелектуальної взаємодії, у межах якої реалізуються принципи кооперативного та проблемно-пошукового навчання (Johnson & Johnson, 2016). Вона передбачає створення тимчасових або постійних груп для виконання спільних завдань, дослідницьких або проєктних робіт, обговорення проблемних питань, моделювання ситуацій професійного вибору. У профільній школі групові технології ефективно поєднують з цифровими засобами співпраці – платформами Google Workspace for Education, Microsoft Teams тощо, які розширюють простір навчальної комунікації та сприяють формуванню соціальної компетентності й готовності до колективної

діяльності (Fearn, 2023; Samane-Cutipa, Callacondo Velarde, Rucano Paucar, & Talavera-Mendoza, 2025).

Фронтальна форма навчання, що традиційно була базовою в шкільній дидактиці, у профільній освіті набуває оновленого змісту. Її використовують переважно для постановки проблемних завдань, організації навчального діалогу, узагальнення результатів роботи, фасилітації обговорень і рефлексії. У сучасному форматі фронтальна взаємодія поєднується з елементами інтерактивного навчання (мозковий штурм, дискусія, мікрообговорення), а також з диференційованими завданнями для окремих груп учнів, що дає змогу зберегти загальну логіку колективного заняття, а також забезпечити внутрішню індивідуалізацію.

Основною формою організації навчання в профільній середній освіті залишається урок, який трансформується з класно-урочної одиниці в модуль освітнього процесу з гнучкою структурою. Він може набувати різних форматів – лекційного, семінарського, практичного, лабораторного або інтегрованого – і передбачає різний рівень участі учнів у постановці цілей, плануванні дій, обговоренні результатів. Урок у профільній школі виконує навчальну, орієнтаційну та виховну функції: він є середовищем для усвідомлення здобувачем освіти зв’язку між теоретичними знаннями, практичним досвідом і майбутньою професійною діяльністю. Поряд із уроком широко можуть застосовуватися альтернативні форми навчання – навчальні проєкти, дослідницькі лабораторії, майстер-класи, консультації, тьюторські зустрічі, освітні тренінги, які підсилюють практичну спрямованість змісту освіти (Топузов, Малихін, Арістова, Алєксєєва, Попов, Барановська, & Шелестова, 2024).

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) і Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), у профільній школі можуть використовуватися очна, дистанційна (синхронна або асинхронна) та змішана форми організації освітнього процесу. Очна форма забезпечує безпосередню комунікацію, живий зворотний зв’язок і спільну навчальну активність, що особливо важливо для колективного мислення та дискусійних форматів. Дистанційна форма передбачає опанування змісту через електронні освітні середовища, де синхронний режим дає змогу організовувати спільні заняття у віртуальних класах, а

асинхронний – виконувати завдання у власному темпі. Найбільш поширеним у сучасних умовах є змішане навчання, що поєднує обидва режими й забезпечує баланс між автономністю учня та педагогічним супроводом. У профільній освіті змішане навчання може бути реалізованим у форматах «перевернутого класу», модульних курсів і дослідницьких онлайн-проєктів, де дистанційна робота орієнтована на самостійне опрацювання теоретичного матеріалу, а очна – на практичне застосування, командну взаємодію й рефлексію. Такі моделі підтвердили свою ефективність у дослідженнях з інноваційних педагогічних технологій.

Методичний інструментарій профільного навчання вибудовують на основі діяльнісного та компетентнісного підходів і він включає поєднання репродуктивних, творчих (проблемно-пошукових, дослідницьких); активних й інтерактивних методів. Репродуктивні методи (пояснення, демонстрація, вправи) забезпечують первинне осмислення матеріалу, проблемно-пошукові (дискусія, евристична бесіда, метод проєктів) формують уміння аналізувати й застосовувати знання в нових ситуаціях; дослідницькі (експеримент, моделювання, кейс-метод) методи сприяють розвиткові критичного мислення й пізнавальної автономності (Wei, Yuh, & Kaewurai, 2024); а активні й інтерактивні – розвивають комунікаційні навички, креативність і здатність до співпраці (Сисоєва, 2011). Усі ці методи інтегруються в єдину дидактичну систему, де наявна рефлексійно-оцінювальна складова (створення портфоліо, щоденників навчання й самооцінювання), яка забезпечує реалізацію механізм у формувального оцінювання.

Засоби навчання в профільній освіті поєднують традиційні матеріальні ресурси з цифровими інструментами. Підручники, моделі, лабораторне обладнання доповнюються інтерактивними платформами, віртуальними лабораторіями, навчальними симуляторами й електронними системами управління навчанням (LMS), які дають змогу організовувати індивідуальні маршрути, спільну роботу в групах й автоматизоване оцінювання результатів. Цифрові (інформаційно-комунікаційні) технології виконують дві взаємопов’язані функції – засобу навчання та засобу комунікації, створюючи умови для синхронної співпраці, спільного створення контенту та рефлексійного зворотного зв’язку. Сучасні освітні аналітичні системи й інструменти штучного інтелекту розширюють можливості персоналізації

навчання, проте в дидактичному контексті вони мають підпорядковуватися меті розвитку критичного мислення, усвідомленості та здатності до самонавчання (Vincent-Lancrin, 2023).

Широка варіативність форм (форм організації), методів і засобів навчання дає змогу забезпечити диференціацію, індивідуалізацію й персоналізацію навчання здобувачів профільної середньої освіти. Індивідуальну освітню траєкторію (ІОТ) розглядають як персональний шлях реалізації потенціалу здобувача освіти, який передбачає вибір змісту, форм, темпу, послідовності та методів і засобів навчання відповідно до власних здібностей, інтересів і життєвих планів («Про повну загальну середню освіту», 2020; Закони України «Про освіту», 2017).

Розроблення ІОТ у профільній школі є цілеспрямованим процесом, який поєднує діагностування освітніх потреб, проєктування цілей, побудову освітнього маршруту, організацію реалізації, моніторинг результатів і подальшу корекцію. Алгоритм цього процесу базується на логіці діяльнісного циклу й відтворює природну послідовність етапів навчальної діяльності.

На початковому, мотиваційно-установчому етапі, створюють організаційні й психологічні передумови для персоналізації навчання. Учня і його батьків інформують про можливості вибору навчальних предметів і освітніх компонентів, що забезпечують реалізацію профільного спрямування. Заклад освіти формує систему педагогічного супроводу здобувача, до якої можуть долучитися класний керівник або куратор ІОТ, учителі профільних предметів, психолог, кар’єрний консультант і представник адміністрації. Ця служба супроводу координує діагностувальні, планувальні та моніторингові процедури.

На діагностувальному етапі здійснюють комплексне вивчення освітніх потреб і потенціалу учня, вивчають його навчальні досягнення, інтереси, ціннісні орієнтації, рівень розвитку ключових компетентностей, соціально-емоційні характеристики, застосовують психодіагностувальні методики, профорієнтаційні тести, опитування, аналіз досягнень у формальній, неформальній й інформальній освіті. Результати фіксують, що стає основою для формулювання цілей і добору освітніх компонентів.

Цільово-проєктувальний етап полягає у визначенні стратегічних і тактичних цілей освітньої діяльності та побудові структури ІОТ. Формують індивідуальну освітню програму, у якій конкретизують очікувані результати навчання, план досягнення компетентностей і часові орієнтири. На її основі укладається індивідуальний навчальний план, що містить перелік обраних навчальних предметів, курсів за вибором, варіативних модулів і позакласних освітніх активностей. План затверджують педагогічною радою та погоджують із батьками (згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.)). У разі наявності особливих освітніх потреб здобувача ІОТ узгоджують із індивідуальною програмою розвитку.

Організаційно-виконавчий етап передбачає реалізацію розробленої траєкторії через добір ефективних методів і форм навчання: індивідуальні та групові заняття, проєктно-дослідницьку діяльність, дуальне навчання, участь у дистанційних курсах й освітніх платформах. Педагогічний супровід здійснюють шляхом консультування, менторства, систематичної рефлексії та створення е-портфоліо здобувача профільної середньої освіти. Освітній процес організовують з урахуванням принципів суб’єктності, партнерства й академічної доброчесності.

На моніторингово-оцінювальному етапі здійснюють системне відстеження результатів реалізації ІОТ. Моніторинг охоплює формувальне оцінювання поточного прогресу, аналіз проміжних результатів, самооцінювання, а також підсумкове оцінювання. Основою моніторингу може бути електронне портфоліо здобувача освіти, яке містить відомоті щодо навчальних і проєктних досягнень здобувача освіти.

Рефлексійно-коригувальний етап завершує цикл реалізації ІОТ. На цьому етапі здійснюють узагальнення досягнень, аналіз причин успіхів і труднощів, внесення змін до індивідуального навчального плану, уточнення цілей і змістових акцентів. Корекційний процес має бути динамічним і передбачати можливість гнучкого оновлення освітніх компонентів у відповідь на зміни освітніх потреб, життєвих планів або професійних орієнтирів учня.

У сучасному освітньому просторі ІОТ виконує функцію забезпечення балансу між державними стандартами й свободою освітнього вибору, сприяючи

формуванню відповідальної, автономної особистості, здатної до безперервного навчання та саморозвитку. З огляду на оновлену нормативну базу, розроблення й упровадження ІОТ повинно бути підпорядковане принципам гнучкості, варіативності, партнерства та доказовості освітніх результатів, що підтверджують матеріали МОН України і Національної платформи НУШ.

Успішність індивідуалізації (персоналізації) профільної середньої освіти залежить від здатності й спроможності здобувачів освіти результативно організовувати самостійну навчальну діяльсть.

Самостійна навчальна діяльність у старшій профільній школі виступає формою інтелектуальної активності, спрямованої на здобуття знань, умінь і досвіду, а також на формування психологічної готовності до безперервного навчання впродовж життя. Специфіка цього виду діяльності полягає в тому, що його успішність залежить від рівня сформованості пізнавальних, вольових та емоційних якостей, які ще перебувають на етапі становлення. Це зумовлює необхідність урахування психологічних закономірностей розвитку особистості в юнацькому віці, коли відбувається становлення самосвідомості, самооцінки та здатності до саморегуляції (Caprara & Cervone, 2000).

Інтелектуальний розвиток є одним із провідних чинників ефективності самостійної навчальної діяльності. Дослідження Ж. Піаже, Н. Рейлі, Л. Терстоун свідчать, що саме в старшій школі учні досягають оптимального рівня інтелектуальної продуктивності. Здатність до самостійного опанування знань, виконання аналітичних операцій, рефлексії власної діяльності безпосередньо пов’язана з рівнем когнітивного розвитку. Учні з достатнім або високим рівнем інтелектуального розвитку демонструють вищі показники успішності самостійної роботи, швидше засвоюють навчальний матеріал і виявляють гнучкість мислення. Тому важливо здійснювати діагностування рівнів інтелектуального й емоційного розвитку (IQ, EQ), що дає змогу добирати зміст самостійної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей і потреб.

Важливою умовою результативності є мотивація, яка визначає внутрішню готовність до інтелектуально-пізнавальної активності. У структурі мотивації старшокласників домінують прагнення до розширення світогляду,

самовдосконалення, досягнення успіху, усвідомлення значущості знань для майбутньої професії. Мотиви самостійного навчання мають бути пов'язані не лише із зовнішнім оцінюванням, а й із внутрішньою потребою до самореалізації та професійного самовизначення. Мотиваційна сфера учня є багаторівневою системою, у якій інтелектуально-пізнавальні мотиви взаємодіють із соціальними, емоційними та професійними (Малихін, 2009).

Поряд із мотиваційними чинниками вирішальну роль відіграє вольовий компонент. Воля забезпечує здатність до тривалого зосередження, подолання труднощів і завершення діяльності призводить до отримання очікуваного результату. Самостійна робота потребує не лише розумових, а й вольових зусиль, оскільки учень виступає єдиним суб'єктом діяльності. Високий рівень розвитку вольових якостей сприяє формуванню самодисципліни, цілеспрямованості й упевненості у власних силах, що, у свою чергу, підвищує успішність самостійного навчання (Erikson, 1968).

Психологічна готовність до самостійної діяльності формується через усвідомлення її цілей, розуміння механізмів засвоєння знань і здатність до саморегуляції пізнавальних процесів. Ефективність початкового етапу самостійної роботи залежить від індивідуальних особливостей учнів, початкового рівня знань і сформованості навичок самонавчання. Диференційовано-рівневий добір навчального матеріалу дає змогу забезпечити доступність змісту для всіх здобувачів освіти, уникнути перевантаження та створити передумови для досягнення особистісного успіху. Самостійна навчальна діяльність, організована раціонально, забезпечує взаємозв'язок між сприйняттям, осмисленням і закріпленням знань, що відповідає логіці (освітнього) навчального процесу (Малихін, 2009).

Успішне здійснення самостійного навчання передбачає сформованість низки ключових умінь: здатності аналізувати й систематизувати інформацію, планувати власну діяльність, здійснювати самоконтроль і самооцінювання результатів. Саме ці вміння визначають ступінь автономності учня в освітньому процесі. Здобувач освіти має виступати активним суб'єктом, який не лише виконує завдання, а й розробляє власну стратегію навчання, добирає методи, визначає темп і послідовність

опанування знань. У цьому контексті роль педагога трансформується: він не контролює, а консультує й мотивує здобувачів освіти.

Розвиток самостійної навчальної діяльності вимагає усвідомлення її як процесу самопізнання, самоорганізації та самовдосконалення. Цей процес передбачає поступовий перехід від зовнішньої мотивації до внутрішньої, коли рушійною силою навчання стає не обов'язок, а потреба в пізнанні. Психологічною передумовою цього переходу є сформованість у старшокласників рефлексійного мислення, здатності аналізувати власні дії, оцінювати результати та коригувати способи досягнення цілей. Таким чином, самостійна навчальна діяльність перетворюється на механізм саморозвитку, у якому здобувач освіти не лише засвоює знання, а й опановує технологію власного навчання.

У структурі особистісних якостей, що забезпечують результативність самостійної діяльності, центральне місце посідають аналітичні здібності, пізнавальна самостійність, спрямованість на професію, діяльнісна активність і психофізіологічна готовність до навчання (Малихін, 2010a, 2010b, 2014a, 2014b). Аналітичні здібності дають змогу здобувачам освіти структурувати навчальний матеріал, виділяти головне, порівнювати нову інформацію з уже засвоєною, виявляти причинно-наслідкові зв'язки. Пізнавальна самостійність виявляється в прагненні до пошуку додаткових джерел знань, критичному осмисленні інформації, умінні формулювати власні висновки. Вона є не лише характеристикою інтелекту, але й показником особистісної зрілості. Діяльнісна активність забезпечує здатність здобувачів освіти ініціювати власні освітні дії, підтримувати інтерес до навчання та досягати поставлених цілей без зовнішнього примусу. Спрямованість на майбутню професію надає процесу самостійної роботи практичного сенсу, сприяє усвідомленню значущості навчального матеріалу та формує професійно орієнтовану мотивацію.

Психофізіологічна готовність до навчальної діяльності охоплює як фізичний стан здобувачів освіти, так і здатність до вольових зусиль, концентрації уваги, саморегуляції, оптимального розподілу розумового навантаження. Недостатній рівень цієї готовності може спричинити зниження результативності навчання, втрату інтересу, емоційне виснаження. Завдання педагога полягає в тому, щоб

створити умови, за яких здобувачі освіти усвідомлюють необхідність розвитку власних інтелектуальних і вольових ресурсів, навчаються організовувати робочий час і підтримувати емоційну рівновагу. Надання методичних порад і рекомендацій щодо подолання труднощів дає змогу формувати впевненість у власних силах, знижує рівень тривожності та сприяє розвиткові самостійності.

Формування суб'єктних якостей здобувача освіти тісно пов'язане з розвитком процесів самоактуалізації, самореалізації, саморегуляції та самоефективності. Самоактуалізація є основою професійного й особистісного зростання, адже передбачає реалізацію внутрішнього потенціалу людини, її здібностей і прагнень. У працях А. Адлера самоактуалізація трактується як вияв творчої природи особистості, здатної формулювати цілі, визначати шляхи їх досягнення й створювати власний життєвий стиль. А. Маслоу визначав її як безперервну реалізацію потенційних можливостей, прагнення до гармонійного розвитку, самовираження та внутрішньої інтеграції (Maslow & Frager, 1987). К. Роджерс підкреслював, що тенденція до самоактуалізації є універсальною властивістю живої істоти, яка забезпечує її розвиток і життєздатність (Rogers, 1969, 1980).

Самоактуалізація в старшокласників виявляється в прагненні до самостійного вибору навчальних завдань, творчому підході до розв'язання проблем, здатності мислити нестандартно та бачити власний прогрес. Вона виступає внутрішнім критерієм особистісного зростання, що стимулює самореалізацію – процес практичного втілення потенційних можливостей у конкретних діях. Самореалізація пов'язана з відчуттям особистісної значущості, успіху та компетентності в обраній сфері діяльності. У професійному контексті вона означає перехід від навчальної до творчої активності, від засвоєння знань до їх продуктивного застосування.

Самостійна навчальна діяльність створює сприятливі умови для розвитку зазначених процесів, оскільки поєднує пізнавальний, ціннісний і практичний аспекти освіти. Вона формує внутрішню мотивацію до вдосконалення, сприяє розвиткові креативності, наполегливості, упевненості у власних силах і відповідальності за результати навчання. Успішне виконання навчальних завдань

породжує позитивний емоційний досвід, який підсилює самоефективність – переконання людини у власній здатності досягати поставлених цілей (Schultz & Schultz, 2016). Як зазначає А. Бандура, рівень самоефективності визначає, наскільки людина вірить у можливість впливати на події свого життя. Висока самоефективність забезпечує активність, наполегливість, здатність долати труднощі, тоді як низька – породжує апатію, тривожність й уникнення складних завдань.

Розвиток саморегуляції в процесі самостійної навчальної діяльності є невід'ємною умовою формування зрілої особистості здобувача освіти. Саморегуляцію визначають як здатність людини організовувати власну діяльність, контролювати її перебіг, вносити корективи відповідно до поставлених цілей і зовнішніх обставин. Згідно концепції А. Бандури, вона ґрунтується на взаємодії трьох основних механізмів: самоспостереження, самооцінки та самопідкріплення (Малихін, 2009). Самоспостереження забезпечує усвідомлення власних дій і їх наслідків, самооцінювання – зіставлення досягнутих результатів із поставленими завданнями, а самопідкріплення сприяє мотиваційному підсиленню навчальної активності. Саме через поєднання цих процесів учень є здатним підтримувати внутрішню дисципліну, адаптуватися до складних завдань і перетворювати зовнішні вимоги на внутрішні цілі.

Саморегуляція в навчанні передбачає не лише контроль результатів, а й гнучке реагування на труднощі, уміння раціонально розподіляти зусилля між різними видами діяльності, підтримувати оптимальний рівень працездатності. Педагогічна підтримка цього процесу полягає в створенні умов, за яких здобувач освіти поступово переходить від зовнішньої організації до самостійного управління власною роботою. У такий спосіб розвивається вміння планувати навчальну діяльність, здійснювати рефлексію, оцінювати ефективність власних дій і модифікувати стратегії навчання відповідно до отриманих результатів.

Саморегуляція тісно пов'язана з поняттям самоуправління, яке охоплює ширший комплекс процесів – від постановки цілей і прийняття рішень до контролю виконання й оцінювання результатів. Самоуправління є динамічною характеристикою активності особистості, що виражається в здатності організовувати, мобілізувати й регулювати власну діяльність відповідно до вимог

освітнього середовища (Малихін, 2009). Його формування забезпечує перехід від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішньої, заснованої на рефлексії, усвідомленні особистісних цінностей і здатності до самокорекції. Самоуправління є основою для розвитку професійної автономії, відповідальності та самостійності в прийнятті рішень, що безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу.

Важливе місце в структурі саморегуляційних процесів займає самоефективність, яка може бути визначена як переконання індивіда у власній здатності впливати на події та досягати запланованих результатів. Самоефективність виступає мотиваційним ядром діяльності, адже вона визначає не лише рівень зусиль, що докладаються до виконання завдання, а й витривалість у разі невдач. Люди з високою самоефективністю схильні сприймати труднощі як виклик, тоді як ті, хто має низьку, – як загрозу або підтвердження власної неспроможності (Schultz & Schultz, 2016). У контексті самостійної навчальної діяльності високий рівень самоефективності забезпечує впевненість у власних пізнавальних можливостях, сприяє вищим академічним досягненням і стабільній мотивації навчання.

Таким чином, розвиток саморегуляції, самоуправління й самоефективності є основою психологічної готовності старшокласників до самостійного навчання. Вони утворюють інтегровану систему самокерованих процесів, що визначають здатність особистості до саморозвитку й професійного становлення. Самостійна навчальна діяльність виступає не лише формою пізнання, а й засобом формування автономної, цілеспрямованої й відповідальної особистості, здатної до свідомого керування власним освітнім шляхом.

Організація самостійної навчальної діяльності під час здобуття профільної середньої освіти ґрунтується на загальнопсихологічних положеннях про структуру діяльності та принципах компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Цей процес передбачає створення цілісної системи педагогічних умов, які забезпечують взаємозв’язок між мотиваційною, когнітивною та регуляційною сферами особистості. Самостійна навчальна діяльність перетворюється не лише на засобі засвоєння знань, а й на механізм становлення суб’єктності, коли здобувач освіти усвідомлює себе активним учасником освітнього процесу та відповідальним за його результат.

Важливим чинником результативності профільної середньої освіти є свідоме ставлення до навчальної праці, що виявляється в прагненні до осмислення навчального матеріалу, пошуку нових способів розв'язання пізнавальних завдань, ініціативності, а також у критичному мисленні. Такий підхід сприяє перетворенню самостійної роботи із формальної вимоги на внутрішню потребу й самостійно обрану стратегію інтелектуального зростання.

Педагогічні умови результативності самостійної діяльності включають поєднання зовнішнього й внутрішнього управління. Зовнішня організація полягає в створенні педагогом освітнього (навчального) середовища, що стимулює пізнавальну активність і самостійність, у доборі дидактичних форм, методів і засобів роботи, які забезпечують поступовий перехід від спільної до автономної діяльності. Внутрішня регуляція передбачає здатність здобувачів освіти до самоконтролю, самокорекції, самооцінювання, самопланування й усвідомлення особистої відповідальності за результати. Збалансоване поєднання цих компонентів формує основу для розвитку самостійності як інтегральної якості особистості.

Самостійна пізнавальна діяльність, що виступає ядром самостійної навчальної діяльності, спрямована на здобуття нових знань, розвиток інтелектуальних умінь і формування індивідуального стилю пізнання. Її результативність залежить від змісту навчального матеріалу, рівня пізнавальних можливостей здобувача освіти, а також логіки освітнього (навчального) процесу, що має забезпечувати послідовність і системність у формуванні знань. Пізнавальна самостійність водночас є метою й засобом освітнього процесу: вона розвивається в процесі навчання й перетворюється на умову подальшого саморозвитку особистості.

Самостійна навчальна діяльність у профільній школі сприяє розвиткові творчого мислення, формуванню вмінь працювати з інформацією, аргументувати власну позицію, здійснювати аналіз і синтез знань, що безпосередньо пов'язано з компетентнісною моделлю освіти. Водночас, вона зумовлює впровадження нової ролі педагога – не як носія готової інформації, а як фасилітатора, консультанта, наставника, який створює умови для індивідуального розвитку кожного здобувача освіти.

Узагальнення проведених досліджень дає необхідні й достатні підстави розглядати самостійну навчальну діяльність як інтегративний психолого-дидактичний феномен, що поєднує когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий і діяльнісний аспекти розвитку особистості. Вона забезпечує не лише формування системи знань, але й розвиток індивідуального стилю пізнання, здатності до рефлексії, відповідальності й творчого мислення. У структурі особистісного зростання самостійна діяльність виконує роль каталізатора процесів самоактуалізації, самореалізації та самовдосконалення (Малихін, 2010a, 2010b, 2014a, 2014b, 2016).

Процесуально-діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію змісту профільного навчання через організацію (інтер)активної, усвідомленої та самостійної діяльності здобувачів освіти. Його сутність полягає у трансформації освітніх цілей у конкретні дії, що формують досвід пізнання, комунікації та саморозвитку. У межах моделі цей компонент виконує функцію операційного ядра дидактичної системи, забезпечуючи досягнення компетентнісних результатів і створюючи умови для особистісного та професійного зростання учнів.

2.6. Контрольно-оцінювальний компонент

У концептуальній моделі дидактичної системи профільної середньої освіти контрольно-оцінювальний компонент виступає як функційний елемент педагогічного управління та методологічний механізм забезпечення цілісності освітнього процесу. В його основі сучасні підходи до розуміння оцінювання як багатовимірного психолого-дидактичного феномену, що поєднує пізнавальну, регулятивну, ціннісну й культуротворчу функції.

Розвиток сучасної теорії оцінювання нерозривно пов’язаний із гуманістичною переорієнтацією освіти, яка передбачає суб’єктну участь здобувачів освіти в процесі оцінювання власних результатів. Здатність оцінювати власне навчання є невіддільною складовою навчальної автономії й водночас критерієм сформованості компетентності як інтегральної характеристики особистісного розвитку (Boud, 2020). У сучасній педагогіці (дидактиці) оцінювання тлумачать як

педагогічний процес, у якому учасник освітньої взаємодії не є об'єктом контролю, а стає активним суб'єктом пізнання, відповідальним за результати власної діяльності.

Концепція формувального оцінювання (Black & Wiliam, 2010) суттєво вплинула на переосмислення ролі оцінювання в освітньому процесі. Проблематика оцінювання розглядається крізь призму системно-діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Ці підходи визначають оцінювання як складну діяльність, що інтегрує аналітичну, прогностичну й мотиваційно-ціннісну функції, забезпечує розвиток здатності до самоконтролю й самооцінювання. У компетентнісній парадигмі контроль й оцінювання не можуть бути відокремленими від процесу навчання, адже саме вони гарантують його цілеспрямованість й ефективність (Stiggins, 2017). Доведено, що формувальне оцінювання підвищує навчальну мотивацію, сприяє розвиткові метапізнавальних умінь і створює умови для навчання через осмислення власних помилок. Його методологічна цінність полягає в забезпеченні постійного зворотного зв'язку, який орієнтований на розвиток, а не на констатацію рівня досягнень здобувачів освіти.

У контексті профільної середньої освіти поточне (формувальне) оцінювання виконує функцію системного зворотного зв'язку, який дає змогу відстежувати не лише рівень навчальних досягнень, а й динаміку розвитку ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти.

Водночас, у Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.) регламентовані положення, які стосуються підсумкового оцінювання, становлять змістовну основу для побудови системи контролю та вимірювання результатів навчання здобувачів освіти. У нормативному тексті оцінювання трактується як структурний елемент освітнього (навчального) процесу, що забезпечує перевірку досягнення здобувачами освіти обов'язкових (загальних і конкретних) результатів навчання. Визначено, що освітні програми профільної середньої освіти повинні охоплювати основні орієнтири для оцінювання, наведені в стандарті для всіх освітніх галузей, а у випадку програм академічного спрямування – також поглиблені орієнтири для оцінювання освітніх галузей, які відображають вищий рівень сформованості компетентностей за профільним напрямом. Самі вимоги до результатів навчання включають такі компоненти, як опис результатів (загальних і

конкретних), індикатори їх досягнення й орієнтири для оцінювання (основного й поглибленого рівня), що визначають критерії рівнів сформованості навчальних досягнень. Завершальним елементом нормативного регулювання є вимога щодо оцінювання відповідності результатів навчання вимогам стандарту шляхом проведення державної підсумкової атестації відповідно до чинного законодавства. Таким чином, оцінювання здобувачів профільної середньої освіти визначено як методологічно обґрунтовану систему контролю зі своїми орієнтирами, рівнями та процедурами, що забезпечують узгодженість між навчальними програмами, очікуваними результатами й механізмами державної атестації.

Мовно-літературна освітня галузь спрямована на розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, шанують її як національну цінність і державотвірний чинник, здатні спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, читають інформаційні й художні тексти української та зарубіжної літератур для духовного, культурного й національного самовираження, міжкультурного діалогу, творчої самореалізації та формування громадянської стійкості.

У мовно-літературній галузі (українська мова, українська література, зарубіжна література (у перекладі українською мовою) для класів (груп) з українською мовою навчання) орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувача освіти за змістовими блоками, зокрема: взаємодія усно (сприймання усної інформації; перетворення та фіксація; виокремлення потрібної інформації; аналіз, інтерпретація й оцінювання усної інформації); сприймання, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання прочитаних текстів і використання інформації з них (визначення достовірності, новизни, повноти; встановлення зв’язку змісту й форми; інтегрування інформації з кількох джерел); створення письмових висловлень, взаємодія в цифровому середовищі та редагування текстів за визначеними критеріями; дослідження мовних явищ і використання мовних знань у мовленнєвій творчості.

У мовно-літературній галузі для класів (груп) з навчанням мовою корінного народу або національної меншини орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувачів освіти відповідно до вимог щодо володіння

державною мовою як засобом спілкування й пізнання. Вони охоплюють уміння сприймати, аналізувати й оцінювати тексти різних типів і жанрів (зокрема художні тексти, медіатексти, гіпертексти), застосовувати різні комунікативні стратегії в змінних умовах спілкування, створювати власні тексти з дотриманням норм авторського права та засад академічної доброчесності, використовувати інформаційно-комунікаційні технології для мовленнєвої творчості. Оцінювання також охоплює здатність імпровізувати з мовними засобами, аргументувати власну позицію, використовувати твори мистецтва для створення власних текстів, а також удосконалювати власні комунікативні стратегії відповідно до ситуації спілкування.

У мовно-літературній галузі (мова та література корінного народу або національної меншини) орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувачів освіти в процесі формування вмінь спілкуватися в усній і письмовій формах, аналізувати, створювати й оцінювати тексти різних типів і жанрів. Вони охоплюють уміння сприймати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію, долати комунікативні перешкоди, застосовувати прийоми активного слухання, емоційної саморегуляції та культури мовлення в різних комунікативних ситуаціях. Орієнтири також визначають уміння читати, аналізувати й інтерпретувати тексти (зокрема художні тексти, медіатексти), розрізняти факти й судження, інтегрувати інформацію з кількох джерел, оцінювати естетичну й мистецьку цінність творів, аргументувати власні судження; охоплюють створення письмових висловлень, участь у комунікації в цифровому середовищі з дотриманням норм електронного спілкування й академічної доброчесності, редагування текстів із використанням визначених критеріїв. У контексті мовної й мовленнєвої творчості орієнтири спрямовані на творче самовираження здобувачів освіти, дослідження мовних явищ, використання мовних засобів у створенні власного індивідуального стилю та вдосконалення комунікативних стратегій у змінних умовах спілкування.

У мовно-літературній галузі (іншомовна освіта) орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувачів освіти, спрямовану на формування вмінь спілкуватися іноземною мовою в усній і письмовій формах, сприймати та створювати тексти в умовах міжкультурного спілкування. Оцінюванню підлягають

результати навчання, що відображають здатність сприймати усну інформацію та письмові тексти іноземною мовою в умовах безпосередньої й опосередкованої комунікації, взаємодіяти з іншими особами в усній, письмовій й онлайн-формах, дотримуючись норм мовленнєвої етики, надавати інформацію, висловлювати думки, почуття та ставлення іноземною мовою, а також передавати зміст повідомлень однією мовою іншою шляхом перекладу чи пояснення (медіації).

Математична освітня галузь визначається як складник освітнього процесу, спрямований на розвиток особистості здобувача освіти через формування математичної компетентності у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями. Вона передбачає оволодіння системою математичних знань, розвиток логічного мислення, здатності моделювати, аргументувати, обґрунтовувати висновки та застосовувати математичні методи для розв'язання навчальних і практичних завдань, а також використання математики в особистому й суспільному житті.

У математичній освітній галузі орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувача освіти за змістовими блоками: виявлення та формулювання проблем, що розв'язуються математичними методами; пошук, добір, інтерпретація й представлення даних; планування дій і прогнозування результатів; моделювання процесів і ситуацій; представлення й критичне оцінювання розв'язань; доведення тверджень, узагальнення й усунення прогалин у знаннях; застосування математичних понять і послідовностей дій для розв'язання проблем різного типу, зокрема із використанням цифрових інструментів та ІКТ.

Природнича освітня галузь спрямована на формування особистості здобувача освіти, який усвідомлює цілісність природи, закономірності її розвитку та взаємозв'язки людини з природним середовищем, володіє вміннями наукового пізнання, оцінює вплив природничих наук, техніки й технологій на соціоприродне середовище, здатний діяти для забезпечення сталого розвитку, самореалізації та застосування знань для суспільного блага.

У природничій освітній галузі орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувачів освіти за взаємопов'язаними змістовими блоками: пізнання світу природи засобами наукового дослідження (виявлення проблем,

формулювання мети та гіпотези, планування, проведення експериментів, аналіз і представлення результатів, самоаналіз дослідницької діяльності); опрацювання, систематизація та представлення інформації природничого змісту (пошук, критичне оцінювання достовірності джерел, інтерпретація даних, створення медіапродуктів із використанням цифрових технологій); усвідомлення закономірностей природи, ролі природничих наук і техніки в житті людини, відповідальної поведінки для сталого розвитку; розвиток наукового мислення, умінь розв'язувати проблеми природничого змісту та критично оцінювати результати досліджень.

Технологічна освітня галузь визначається як складова змісту освіти, спрямована на формування особистості, здатної визначати власні освітньо-професійні цілі, проєктувати шляхи реалізації особистісного потенціалу, розвивати критичне та технічне мислення, готовність змінювати довкілля без завдання йому шкоди засобами сучасних технологій, виявляти підприємливість, інноваційність, працювати в команді, використовувати техніку й технології для задоволення власних потреб, культурного й національного самовираження, трудової діяльності та посилення обороноздатності України.

У технологічній освітній галузі орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувачів освіти за змістовими блоками. Вони охоплюють уміння створювати проєкти з підприємницьким потенціалом, що передбачає пошук і аналіз інформації, формулювання ідей, оцінювання достовірності джерел, визначення ризиків, планування ресурсів і шляхів реалізації проєкту. Значну увагу приділено застосуванню цифрових технологій і комп'ютерної графіки в проєктуванні, використанню сучасних програмних засобів, систем автоматизованого проєктування та 3D-моделювання. Також оцінюється здатність здійснювати науково-технічні дослідження в різних сферах трудової діяльності – від пошуку інформації й формулювання гіпотези до аналізу соціальних наслідків технологічних рішень. Важливим компонентом є професійна орієнтація, що передбачає усвідомлення тенденцій розвитку технологій, планування власного професійного зростання й реалізацію освітньо-професійних цілей.

Інформатична освітня галузь визначається як складник освітнього процесу, спрямована на формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів

освіти у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями. Її метою є розвиток здатності особистості шукати, критично оцінювати, опрацьовувати, створювати й поширювати інформацію за допомогою цифрових технологій, безпечно й відповідально діяти в цифровому середовищі, розв'язувати навчальні, практичні та життєві завдання засобами інформаційних технологій, усвідомлюючи їхній вплив на людину, суспільство та довкілля. Засвоєння змісту галузі сприяє розвитку логічного, алгоритмічного й критичного мислення, креативності, цифрової грамотності та інформаційної культури, необхідних для навчання, професійного самовизначення й активної участі в цифровому суспільстві.

В інформатичній освітній галузі орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувача освіти за такими змістовими напрямами: пошук, аналіз, узагальнення та критичне оцінювання інформації; створення інформаційних продуктів, алгоритмів і програмних проєктів; організація й усвідомлене використання цифрових середовищ для навчання, спілкування та співпраці; дотримання етичних, правових і безпекових норм інформаційної взаємодії. Оцінюється здатність здобувачів обґрунтовано обирати цифрові пристрої й інформаційні технології для розв'язування задач різних галузей, створювати програмні й інформаційні продукти індивідуально й у команді, критично оцінювати достовірність інформації та результати діяльності, усвідомлено діяти в цифровому середовищі й дотримуватися норм кібербезпеки, авторського права й етики цифрової комунікації.

Соціальна та здоров'язбережувальна освітня галузь спрямована на розвиток здатності особистості усвідомлено піклуватися про власне здоров'я, безпеку й добробут, діяти відповідально в соціальному середовищі, запобігати ризикованим ситуаціям, ухвалювати виважені рішення з огляду на можливі наслідки для себе й інших, а також долучатися до зміцнення здоров'я, добробуту й сталого розвитку суспільства. Засвоєння змісту галузі сприяє формуванню ціннісного ставлення до життя, прав людини, соціальної справедливості, моральних й етичних норм, розвитку емоційного інтелекту, культури безпечної поведінки, здатності до співпраці, підприємливості та відповідальної громадянської активності.

У межах соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувача освіти за основними напрямами: турбота про особисте здоров'я, безпеку і добробут; розпізнавання ризиків, прогнозування наслідків і прийняття безпечних рішень; усвідомлений вибір і підтримання здорового способу життя; вияв підприємливості, етичної поведінки, доброчинності й уміння планувати особистий і професійний розвиток. Під час оцінювання враховується здатність здобувачів діяти відповідально й безпечно, захищати власні права та права інших, надавати домедичну й психологічну допомогу, конструктивно долати конфліктні ситуації, раціонально користуватися ресурсами, визначати життєві й професійні пріоритети. Важливою є також готовність демонструвати культуру спілкування, фінансову грамотність, соціальну активність і залученість до доброчинних ініціатив.

Громадянська історична освітня галузь є складником освітнього процесу, спрямованим на формування громадянської та історичної компетентностей здобувачів освіти у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями. Її мета полягає в розвитку здатності особистості діяти відповідально на засадах демократії, прав людини, верховенства права та громадянської активності, усвідомлювати закономірності історичного розвитку, взаємозв'язки подій, явищ і процесів у часі та просторі, а також критично осмислювати сучасні суспільні явища через призму історичного досвіду. Засвоєння змісту галузі сприяє становленню громадянської ідентичності, формуванню історичної свідомості, розвитку критичного й системного мислення, поваги до гідності людини, державних символів, культурного розмаїття та демократичних цінностей.

У межах громадянської та історичної освітньої галузі орієнтири для оцінювання конкретизують очікувану діяльність здобувачів освіти за змістовими напрямами: історико-хронологічне та геопросторове мислення, критичне опрацювання історичної та суспільної інформації, розуміння системних зв'язків між історичними подіями та сучасністю, усвідомлення власної гідності, прав і свобод людини, повага до розмаїття та принципів демократії, громадянська участь у житті спільнот і суспільства. Під час оцінювання враховується здатність здобувачів освіти орієнтуватися в історичному часі та просторі, аналізувати факти, аргументувати

власні судження, діяти відповідно до принципів демократії та прав людини, виявляти патріотизм, соціальну відповідальність, готовність брати участь у розв'язанні проблем громади, держави й світу.

Мета мистецької освітньої галузі полягає в розвитку здатності особистості сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати твори мистецтва, реалізовувати власні художні задуми, естетично оцінювати навколишній світ і виявляти творчий потенціал у різних видах діяльності. Засвоєння змісту галузі сприяє розвитку емоційно-ціннісної сфери, художнього мислення, естетичного смаку, креативності, здатності до самовираження й саморозвитку, формуванню естетичного ставлення до життя, культури та професійної діяльності.

Орієнтири для оцінювання результатів навчання в мистецькій освітній галузі конкретизують очікувану діяльність здобувачів освіти за змістовими напрямами, визначеними в Державному стандарті: пізнання різних видів мистецтва та вияв художнього мислення, реалізація мистецьких ідей у власній творчій діяльності, комунікація й взаємодія через мистецтво, використання медіатехнологій і культурно-мистецьких практик, естетизація середовища, усвідомлення емоційного досвіду та формування художньо-естетичного ставлення до мистецтва й життя. Під час оцінювання слід враховувати здатність здобувачів освіти знаходити та систематизувати мистецьку інформацію, аналізувати й узагальнювати явища мистецтва, створювати та презентувати власні мистецькі продукти, співпрацювати в творчих колективах, використовувати цифрові технології для художнього самовираження й комунікації, а також оцінювати власні результати й планувати подальше самовдосконалення. Важливим є вияв культури мистецького сприймання, емоційної чутливості, здатності до саморегуляції засобами мистецтва та розуміння ролі мистецтва в духовному і культурному розвитку особистості.

Освітню галузь «Фізична культура» визначають як складник освітнього процесу, спрямований на формування здоров'я збережувальної компетентності здобувачів освіти у взаємозв'язку з іншими ключовими компетентностями. Її мета полягає в розвитку фізичних, психічних і соціально-психологічних якостей особистості, формуванні потреби в систематичній руховій активності, дотриманні принципів здорового способу життя, розвитку саморегуляції, витривалості,

морально-вольових якостей і культури безпечної поведінки. Зміст галузі забезпечує становлення культури фізичного самовдосконалення, зміцнення здоров'я, виховання відповідальності, патріотизму, національної свідомості та готовності до захисту України.

Результати навчання в освітній галузі «Фізична культура» конкретизуються через такі основні напрями: розвиток психічної та соціально-психологічної сфер особистості засобами фізичного виховання, оволодіння технікою фізичних вправ і моделювання рухової діяльності, участь у змагальній і спортивно-ігровій діяльності, усвідомлення значення фізичної активності для підтримання здоров'я та психоемоційної рівноваги, дотримання принципів безпечної поведінки й здорового способу життя, формування готовності до захисту України та професійно важливих фізичних якостей. Під час оцінювання слід враховувати здатність здобувачів освіти визначати мету власного фізичного розвитку, планувати індивідуальну траєкторію рухової активності, добирати засоби й методи досягнення цілей, демонструвати морально-вольові якості, дотримуватися принципів «чесної гри» й етичних норм взаємодії, аналізувати результати діяльності, оцінювати свій фізичний стан і регулювати навантаження відповідно до індивідуальних можливостей. Важливими показниками є самостійність, наполегливість, здатність до співпраці, відповідальне ставлення до власного здоров'я й активна громадянська позиція в сфері фізичної культури й спорту.

Контрольно-оцінювальний компонент виконує функцію діагностування та забезпечення зворотного зв'язку в дидактичній системі профільної середньої освіти. Він спрямований на відстеження динаміки навчальних досягнень, рівня сформованості компетентностей і відповідності результатів визначеним цілям профільної середньої освіти. Реалізація цього компонента забезпечує об'єктивність, прозорість і формувальний характер оцінювання, що сприяє саморефлексії учнів, підвищенню якості освітнього процесу та його узгодженню з вимогами Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.).

2.7. Рефлексійно-прогностичний компонент

Рефлексійно-прогностичний компонент концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти відіграє також надто важливу роль у структурі моделі. Його зміст визначається необхідністю забезпечення зворотного зв'язку між метою й завданнями, процесом і результатами навчання, що уможливлює безперервне вдосконалення та самооновлення системи (Haniford, Allison, & Ramirez, 2023). Цей компонент спрямований на інтерпретацію отриманих результатів, їх теоретичне осмислення, створення прогнозу щодо подальшого розвитку дидактичної системи, корегування напряму її розвитку задля вдосконалення / оптимізації профільної середньої освіти.

Методологічно цей компонент спирається на системно-синергетичний підхід, що трактує дидактичну систему як відкриту, нелінійну, самоорганізовану структуру, здатну до адаптації під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Рефлексія набуває статусу механізму саморегуляції, а прогнозування – механізму випереджального розвитку. Сукупна дія цих механізмів забезпечує стійкість системи, її узгодженість зі змінами соціокультурного контексту та потребами майбутнього (Designing Education for the Future, 2023).

Компетентнісний і діяльнісний підходи формують інший аспект цього компонента – його спрямованість на практичну діяльність. Рефлексія тут розуміється не лише як усвідомлення власного досвіду, а як умова активності, що визначає якість дії, її результативність і здатність до самокорекції. За такої логіки будь-який педагогічний процес містить три взаємопов'язані ланки – дію, рефлексію та прогнозування. У цьому триєдиному циклі суб'єкт освітнього процесу переходить від фіксації результатів до передбачення нових можливостей, від оцінювання до творчої інтерпретації.

Важливим джерелом розуміння механізмів рефлексійно-прогностичної дії є також рефлексійно-оцінювальний підхід. У межах цього підходу формувальне оцінювання розглядають не як засіб контролю, а як процес співмислення, що сприяє розвитку рефлексійної культури учасників освітнього процесу. Через осмислення

досягнутих результатів і труднощів створюються умови для усвідомлення нових цілей і формування прогнозу подальших кроків. За результатами систематичного огляду, формувальне оцінювання, доповнене якісним зворотним зв'язком, істотно впливає на рівень педагогічної рефлексії й професійного саморозвитку вчителів (Solis Trujillo, Velarde-Camaqui, Gonzales Nuñez, Castillo Silva, & Gonzalez Said de la Oliva, 2025).

Поряд із цим дедалі більшої ваги набуває ризик-орієнтований підхід, що спирається на уявлення про невизначеність як сталу характеристику освітніх процесів. Прогнозування в сучасній педагогіці трактують не як спробу досягти точності, а як інструмент управління ризиками, що дає змогу моделювати альтернативні сценарії розвитку системи. Наукові дослідження в галузі освіти, проведені на основі спільного проєктування педагогічних практик, свідчать про доцільність такого сценарного мислення для підвищення гнучкості шкільних стратегій (Goertzen, Schils, & Heeneman, 2023).

Епістемілогічні передумови цього компонента пов'язані з усвідомленням обмеженої передбачуваності освітніх систем. Прогностична діяльність у педагогіці має ймовірнісний характер і потребує тріангуляції даних, тобто перевірки висновків через зіставлення кількох незалежних джерел. Водночас, надзвичайно важливо зберігати процедурну прозорість, забезпечувати відтворюваність результатів і гарантувати наукову верифікацію аналітичних висновків. Поряд із пізнавальними параметрами постає аксіологічний вимір – будь-який прогноз у сфері освіти відображає систему цінностей дослідника або практики. Це потребує високої культури етичного осмислення використання даних (Zakharova, 2024).

У структурно-функційній логіці моделі рефлексійно-прогностичний компонент поєднує функції аналізу, узагальнення, передбачення й корекції. Він забезпечує циклічність функціонування всієї системи: контрольно-оцінювальний компонент → рефлексійний аналіз → формування прогнозу → корекція змістових і процесуальних параметрів → оновлення організаційних і нормативних засад.

Такий замкнений цикл розвитку відповідає сучасним концепціям системної еволюції освіти, у яких результат розглядається не як кінцева точка, а як вихідна позиція нового етапу вдосконалення.

Рефлексійно-прогностичний компонент також виконує інтегративну функцію, пов'язуючи результати функціонування інших складових моделі: він інтерпретує дані оцінювання, віднаходить закономірності в реалізації процесуально-діяльнісних форм, співвідносить їх із нормативно-правовими й методологічними засадами, а відтак виробляє стратегічні орієнтири подальшого розвитку профільної освіти. Така багатовимірна взаємодія компонентів забезпечує концептуальну цілісність і динамічну рівновагу моделі.

У межах цього компонента концептуальної моделі профільної середньої освіти ключовими поняттями є «рефлексія» і «прогностичність»:

– рефлексія виступає як механізм науково-обґрунтованого самопізнання та саморегуляції суб'єктів й інституцій, що забезпечує інтерпретацію власної діяльності та її відповідність завданим цілям. З одного боку, це внутрішньоорієнтований процес аналізу думок, дій і результатів; з іншого – цілеспрямована діяльність, що призводить до корекції й удосконалення (Mohamed, Rashid, & Alqaryouti, 2022);
– прогностичність у педагогіці – це теоретико-методологічний конструкт, за допомогою якого передбачають можливі реалізації траєкторії розвитку дидактичних систем на основі доказів. Вона дає змогу переводити дані оцінювання, моніторингу й рефлексії в рішення про майбутнє, створювати сценарії, моделі й стратегії розвитку (Almalawi, Soh, Li, & Samra, 2024).

Передумови поняття рефлексії слід шукати в класичних роботах, зокрема в працях Джона Дьюї (John Dewey), який розглядав рефлексію як частину освітнього процесу самосвідомого мислення. Згодом поняття суттєво розвинулося: сьогодні рефлексію розуміють не лише як індивідуальний акт, а як соціально-контекстуалізовану практику, що відображає зміни в освітньому середовищі (Natsiou & Tsitouridou, 2025).

Зростає увага до питання прогнозування в освіті: розвиток цифрових даних, аналітики навчання, моделювання ризиків відкрили нові горизонти для поняття «прогностичність». Зокрема, дослідження показують зростання використання моделей машинного навчання для прогнозування освітніх результатів (Sghir, Adadi, & Lahmer, 2022).

Рефлексійно-прогностична діяльність передбачає участь усіх суб'єктів освітнього процесу – учителів, адміністрації, учнів, батьків, громадських партнерів. Колективна інтерпретація результатів забезпечує багатоперспективність бачення й зменшує ризики однобічних управлінських рішень. Залучення педагогічної спільноти до аналітичних і прогностичних процесів підсилює взаємодовіру членів колективу й підвищує обґрунтованість стратегічних рішень. У цьому полягає практичний вияв системно-синергетичного підходу: злагоджені дії багатьох суб'єктів формують єдиний розуміючий простір, у якому рефлексія перетворюється на ресурс спільного мислення.

Професійна рефлексія посідає центральне місце в сучасному розумінні педагогічної культури. Для педагога, який діє в умовах швидкої зміни освітніх технологій і соціальних запитів, здатність до осмислення власних рішень, до корекції методів і свідомого передбачення результатів є показником професійної зрілості. Рефлексія забезпечує єдність досвіду, знання й діяльності, перетворюючи педагогічну практику з набору процедур на процес постійного пізнання та саморозвитку. У цьому сенсі вона постає не лише психологічним механізмом саморегуляції, а й ціннісною основою професійної поведінки педагога (Machost & Stains, 2023).

У педагогічній культурі рефлексійність функціонує як спосіб мислення, зорієнтований на інтерпретацію власної діяльності у зв'язку з її наслідками для учня та суспільства. Саме завдяки рефлексії педагог здатен співвіднести свої наміри з результатами, усвідомити межі ефективності методів, оцінити їхню відповідність контексту навчання. Рефлексія не є окремою навичкою, а невіддільним елементом професійної свідомості, що забезпечує розвиток педагогічної ідентичності через критичне осмислення практики (Pinnegar & Lay, 2023).

У контексті профільної школи рефлексія набуває особливої ваги, адже діяльність учителя відбувається в полі взаємодії між академічними стандартами, індивідуальними освітніми траєкторіями учнів і запитами майбутнього ринку праці. Рефлексійна культура дає змогу педагогові не лише добирати адекватні методи, а й переосмислювати власну роль – бути фасилітатором розвитку. Рефлексійна позиція

забезпечує здатність учителя діяти в умовах невизначеності, приймаючи рішення, які поєднують професійне судження та гуманістичну чутливість (Russell, 2022).

Професійна рефлексія тісно пов'язана з розвитком прогностичного мислення. Учитель, який аналізує власну діяльність, не обмежується описом минулого, а постійно моделює можливі педагогічні сценарії. У такий спосіб рефлексія стає підґрунтям для прогнозування – дає змогу передбачати наслідки методичних рішень і вибудовувати більш стійкі траєкторії професійного вдосконалення. Систематичне застосування рефлексії в педагогічній практиці підвищує рівень педагогічної самосвідомості й ефективність освітнього (навчального) процесу, створює умови для узгодження особистісного й інституційного досвіду (Fuentealba & Russell, 2023).

Розвиток рефлексії вчителя відбувається через різні форми педагогічної взаємодії: спільне планування, аналіз уроків, участь у дослідницьких спільнотах, ведення електронних портфоліо. Такі практики створюють простір для колективного осмислення, у якому індивідуальні спостереження перетворюються на спільний досвід і професійні узагальнення. Зокрема, систематична взаємна рефлексія в педагогічних комплективах є ключем до формування професійної спільноти, здатної підтримувати сталість освітніх змін. Питання формування рефлексійної компетентності в педагогічній освіті дедалі активніше осмислюється в контексті інтеграції етичних і критичних підходів до викладання. Науковці наголошують, що рефлексія вчителя має не лише інструментальний, а й аксіологічний вимір: вона забезпечує поєднання етичної чутливості з професійною автономією, формуючи основу для педагогічної справедливості (Weber & Lohse-Bossenz, 2025).

У межах концепції профільної школи «освітня аналітика» визначається як організований процес вимірювання, збирання, аналізу й інтерпретації даних про учнів і контекст їхнього навчання задля підвищення якості викладання та навчання. У міжнародній літературі це поняття закріплене у визначенні спільноти SoLAR як «вимірювання, збирання, аналіз і звітування щодо даних про здобувачів освіти та їхні контексти для розуміння й оптимізації навчання та середовищ, у яких воно відбувається» (Mougiakou, Vinatsella, Sampson, Papamitsiou, Giannakos, & Ifenthaler, 2022; SoLAR, 2025). Вона є інструментом прийняття обґрунтованих рішень, де

емпіричні свідчення співвідносяться з професійним судженням і контекстом закладу освіти (Mouthaan, 2023; OECD Evidence Web for Education, 2023–2024).

Технологічно освітня аналітика охоплює цифрові системи збору та валідації даних, моніторинг поточного прогресу, візуалізацію показників та інструменти формувального оцінювання.

Прогностичні моделі – окрема група інструментів, що використовують історії навчальних дій і контекстні змінні для ймовірнісного передбачення ризиків і результатів. Дослідження показують, що такі моделі можуть виявляти здобувачів освіти «у групі ризику» для своєчасної підтримки. Показовою є робота про виявлення ризику відрахування здобувачів освіти на великій вибірці ($n \approx 14{,}5$ тис.), яка демонструє, як прогностичні моделі можуть слугувати підставою для адресних дій, а не для санкційного контролю (Gonzalez-Nucamendi, Noguez, Neri, Robledo-Rella, & García-Castelán, 2023). Водночас систематичні огляди попереджають: чимало сучасних інструментів ШІ використовують предиктивну аналітику лише для ідентифікації ризиків, не забезпечуючи інтерпретованості й рекомендаційної логіки, що обмежує їхню педагогічну корисність (Ramaswami, Susnjak, Mathrani, & Umer, 2022). Етичний вимір також є суттєвим: предиктивна аналітика конструює «керовані» уявлення про майбутнє здобувачів освіти, а тому потребує рефлексії щодо ризиків стигматизації та «самоздійснюваних прогнозів» (Zakharova & Jarke, 2023).

Таким чином, технологічні засоби аналітики та прогнозування набувають освітнього сенсу лише там, де вони підпорядковані логіці формувального оцінювання й професійному судженню педагога: дані інформують, але не визначають рішення; алгоритм підсилює, але не замінює педагогічну інтерпретацію. Звідси випливає практичний імператив: поєднувати якісні дані, прозорі моделі і етичні запобіжники – аби прогностичні технології слугували підтримці здобувачів освіти, а не технократичному контролю над ним.

Рефлексія та прогнозування в профільній освіті постають не лише як педагогічні функції, а як уміння здобувачів освіти. Перехід до суб’єктного рівня аналізу моделі дидактичної системи означає, що здобувачі освіти розглядаються не як об’єкти навчального впливу, а як активні учасники, здатні осмислювати власний

досвід і прогнозувати подальші кроки навчання. Саме ці якості визначають готовність молодих людей до самостійного навчання впродовж життя.

В основі рефлексійно-прогностичного потенціалу лежить метакогнітивна рефлексія – усвідомлення власних когнітивних процесів, стратегій і обмежень. Здобувачі освіти, які здатні аналізувати власне мислення, формують контроль над навчальною діяльністю: оцінюють результативність застосованих стратегій, передбачають можливі труднощі та визначають шляхи їх подолання. Метакогнітивна рефлексія виступає центральним механізмом саморегульованого навчання, оскільки безпосередньо пов’язана з академічною стійкістю, мотивацією й внутрішньою автономією здобувачів освіти (Hartelt & Martens, 2024).

Паралельно формується здатність до освітнього прогнозування – уміння передбачати власний поступ, будувати сценарії розвитку знань і навичок, приймати рішення на основі самоаналізу. Здобувачі освіти, які володіють прогностичними навичками, демонструють більш усвідомлене планування, послідовність у діях і глибшу рефлексію щодо наслідків освітніх (навчальних) стратегій. Прогностичні процеси є важливим елементом саморегуляції, оскільки допомагають зіставляти власні очікування з реальними результатами й адаптувати стратегії відповідно до ситуації (Li, Fan, Tan, Wang, Singh, Li, Raković, van der Graaf, Lim, Yang, Molenaar, Bannert, Moore, Swiecki, Tsai, Shaffer, & Gašević, 2023).

Розвиток рефлексійно-прогностичного потенціалу підтримується практиками, які перетворюють здобувачів освіти на активних суб’єктів освітнього процесу: самооцінювання, рефлексійні нотатки, портфоліо, обговорення освітніх (навчальних) стратегій із учителем й однокласниками. Регулярне залучення до таких практик дає змогу здобувачам освіти реалістично оцінювати власні сильні сторони, прогнозувати результати й формувати послідовні наміри щодо навчання (Hartelt & Martens, 2024; Li, Fan, Tan, Wang, Singh, Li, Raković, van der Graaf, Lim, Yang, Molenaar, Bannert, Moore, Swiecki, Tsai, Shaffer, & Gašević, 2023).

Рефлексійно-прогностичний компонент забезпечує самоаналіз, оцінювання ефективності та прогнозування подальшого розвитку дидактичної системи профільної освіти. Його реалізація сприяє усвідомленню здобувачами освіти власних освітніх досягнень, формуванню здатності до саморегуляції й цілепокладання. На рівні системи цей компонент виконує функцію оновлення й удосконалення моделі, забезпечуючи її адаптацію до змін освітніх запитів, технологічних і соціокультурних умов.

Пропедевтично-методологічний компонент

Мета: розвиток особистості здобувачів профільної середньої освіти через утвердження української національної та громадянської ідентичності, формування їхніх ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь, активної громадянської позиції, підприємливості, самоповаги та відповідального ставлення до довкілля.

Завдання: (1) забезпечення академічної або професійної підготовки здобувачів освіти; (2) формування національної та громадянської ідентичності; (3) розвиток громадянської та соціальної компетентностей; (4) підтримка підприємливості та самореалізації; (5) виховання відповідального ставлення до довкілля.

Методологічні підходи: компетентнісний; діяльнісний; особистісно зорієнтований; системний; проблемний; контекстний; інтегративний; акмеологічний; аксіологічний; ресурсний.

Принципи: системності і послідовності; науковості; усвідомленості та міцності засвоєння знань; зв'язку теорії з практикою; проблемності; доступності; самостійності й активності; урахування індивідуальних особливостей; інтегративності; ресурсності.

Дидактичні умови функціонування: (1) провідна: реалізація положень ключових для дидактичної системи підходів і (2) супідрядні:активація мотивації на засадах індивідуалізації/персоналізації навчання; забезпечення наступності допрофільної й профільної підготовки; створення інформаційно-профільного середовища; константна імплементація інноваційних інтерактивних технологій; створення дидактико-методичного й діагностувального інструментарію.

Організаційно-інституційний компонент

Типи закладів: ліцей, професійний коледж (заклад професійної (професійно-технічної) освіти), заклади спеціалізованої освіти (мистецькі, військові, наукові), заклади спеціальної освіти (для осіб з особливими освітніми потребами), заклади фахової передвищої та вищої освіти.

Вимоги до забезпечення: кадрове (педагогічна освіта, кваліфікація), матеріально-технічне (лабораторії, безпека), навчально-методичне (плани, програми, ресурси), організаційне (статут, система якості).

Управлінська координація: угоди про співпрацю, консорціуми (мережевий простір), публічно-приватне партнерство, оптимізація регіональних освітніх мереж.

Процесуально-діяльнісний компонент

Форми: навчання (індивідуальна, парна, групова, фронтальна); організації навчання (урок та ін.); організації освітнього процесу (очна, дистанційна (синхронна, асинхронна), змішана).

Сучасні інтерактивні технології і методики, методи і засоби навчання.

Розвиток самостійної діяльності здобувачів освіти: психологічні чинники (інтелект, EQ, мотивація); формування суб'єктних якостей (самоактуалізація; самореалізація).

Індивідуальна освітня траєкторія: мотиваційно-установчий етап (інформування, супровід); діагностувальний етап (вивчення потреб, потенціалу); цільово-проєктувальний етап (менторство); моніторингово-оцінювальний етап (е-портфоліо, оцінювання); рефлексійно-коригувальний етап (аналіз, внесення змін).

Нормативно-правовий компонент

Ієрархічна структура: Конституція України; Закони України («Про освіту» (2017); «Про повну ЗСО» (2020) та ін.); підзаконні акти (постанови КМУ, накази МОН); державні стандарти (ДСПСО та ін.); типові освітні програми й положення («Про ліцей» та ін.); ліцензійні умови й спеціальні положення; локальні нормативні акти закладів освіти.

Концептуальні засади: Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016); Концептуальні засади освітніх галузей та дорожня карта реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025-2030 роки (2025); Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021) та ін.

Основні функції: регулятивна (визначає загальні рамки, обов'язкові норми організації освітнього процесу); інтегративна (забезпечує узгодженість теоретичних положень із чинною законодавчою базою).

Змістово-профільний компонент

Складники змісту: інваріантна частина (обов'язкові предмети базового та поглибленого рівнів), варіативна частина (предмети/інтегровані курси за профілем; предмети/інтегровані курси поза профілем).

Освітні галузі: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформативна, соціальна та здоров'язбережувальна, громадянська та історична, мистецька, фізична культура.

Основні функції: стуктуротвірна (логіка побудови змісту, диференціація, ієрархізація змісту), інтеграційна (єдність базового і профільного змісту, цілісна картина знань, наскрізне формування вмінь), ададптаційно-орієнтаційна (відповідність навчального матеріалу освітнім потребам, інтересам і здібностям здобувачів освіти, створення умов для свідомого професійного самовизначення та професійної орієнтації), компетентнісно-результативна.

Контрольно-оцінювальний компонент

Сучасне оцінювання: багатовимірний феномен (пізнавальна, регулятивна, ціннісна функції), формувальне оцінювання (зворотній зв'язок, розвиток), суб'єктна участь здобувачів (самоконтроль, самооцінювання).

Оцінювання за освітніми галузями: обов'язкові (загальні й конкретні) результати навчання, орієнтири для оцінювання (основний і поглиблений рівні) за освітніми галузями.

Регламентація підсумкового оцінювання: Державна підсумкова атестація, Зовнішнє незалежне оцінювання / НМТ.

Рефлексійно-прогностичний компонент

Механізм функціонування (цикл): рефлексійний аналіз, формування прогнозу, корекція змістових / процесуальних параметрів, оновлення організаційних / нормативних засад.

Технології та інструменти: освітня аналітика (збір, аналіз даних для оптимізації), прогностичні моделі (передбачення ризиків, адресна підтримка), професійна рефлексія педагога.

Рис. 2.1. Концептуальна модель дидактичної системи профільної середньої освіти

На узагальнювальному рівні маємо зазначити: концептуальна модель дидактичної системи профільної середньої освіти постає як узгоджена цілісність, у якій методологічні засади окреслюють смислові орієнтири, нормативно-правовий блок задає обов'язкові рамки, організаційно-інституційний – забезпечує структурну спроможність мережі, змістово-профільний – визначає логіку й параметри освітнього контенту, процесуально-діяльнісний – операціоналізує цілі в навчальну діяльність, контрольно-оцінювальний – підтримує зворотний зв'язок, а рефлексійно-прогностичний – замикає цикл удосконалення через аналіз і корекцію. Така архітектоніка гарантує цілісність, відкритість і динамічність системи, узгодженої з компетентнісною парадигмою та вимогами державних стандартів, і водночас здатної адаптуватися до контекстних змін й освітніх потреб здобувачів освіти. Отже, модель забезпечує внутрішню логіку взаємодії компонентів і спрямована на стійке досягнення компетентнісних результатів за рахунок поєднання нормативної визначеності, організаційної керованості, змістової релевантності, діяльнісної реалізації, валідного оцінювання та рефлексійно-прогностичної корекції.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛІВ 1 І 2

Андрющенко, О. О. (2020). *Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти* (Дис. канд. пед. наук, Запорізький національний університет). http://phd.znu.edu.ua/page/dis/09_2020/Andryushchenko_dis.pdf

Бех, І. (2002). Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*, (5), 5–6.

Бех, І. Д. (2012). Компетентнісний підхід як освітня стратегія. У *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: Теорія, практика, досвід* (с. 6–13). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8772

Бусел (Ред.). (2007). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (В. Т. Бусел, Уклад.). ВТФ «Перун».

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.

Делікатна, Н. М. (2021). *Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх вчителів початкової школи* (Дис. канд. пед. наук, Тернопільський

національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка). http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18599/1/Dis_Delikatna_N.M.pdf

Диса, О. В. (2019). Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1(17), 13–19. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/1/3.pdf

Друшляк, М. Г. (2020). *Теорія і практика формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у закладах вищої освіти* (Дис. д-ра пед. наук, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка). https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/specrada/1718190920/Drushlyak/Drushlyak.pdf

Жукова, О. А. (2019). *Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій* (Дис. д-ра пед. наук, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна). http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13763/1/dis_Zhukova.pdf

Загорулько, М. О. (2017). Формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь вивчення особистості молодшого школяра. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету "Педагогічні науки"*, (79), 118–121.

Іванчук, М. Г. (2004). *Інтегроване навчання: Сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання)*. Рута.

Інститут педагогіки НАПН України. (б. д.). Угоди про співробітництво. https://undip.org.ua/postgraduate/osvitnia-diialnist/uhody-pro-spivrobitnytstvo/?utm

Калініна, Л. М. (2008). *Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом* (Дис. д-ра пед. наук, Державний вищий навчальний заклад "Університет менеджменту освіти" НАПН України). https://uacademic.info/ua/document/0509U000021?utm

Костюк, Н. Т. (1998). *Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання*. Вища школа.

Кремень (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юрінком Інтер.

Лозенко, А. П. (2010). *Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки* (Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова). http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10272/Lozenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.). (2024). *Профільна середня освіта: Виклики і шляхи реалізації*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740085/1/Збірник_МС_v5.pdf

Малихін, О. В. (2008). Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики*, 9(19), 122–128.

Малихін, О. (2009). Організація навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект. Видавничий дім.

Малихін, О. (2010a). Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 10(63), 328–335.

Малихін, О. В. (2010b). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, (11), 21–27. https://www.researchgate.net/publication/322078265_PEDAGOGICNE_MODELUVANNA_SISTEMI_ORGANIZACII_SAMOSTIJNOI_NAVCALNOI_DIALNOSTI_STUDENTIV_VISIH_PEDAGOGICNIH_NAVCALNIH_ZAKLADIV

Малихін, О. В. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці. Педагогіка*, 215(203), 11–14.

Малихін, О. (2014a). Ідеї самостійності в навчанні та вихованні у роботах класиків української педагогіки (К. Ушинського, Б. Грінченка, В. Сухомлинського) та їх використання у підготовці майбутнього педагога. У Ідеї К.Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К.Д. Ушинського). (с. 145–153). Київський Університет імені Бориса Грінченка.

Малихін, О. (2014b). Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. У Акмеологія–наука XXI століття (с. 291–300). Київський Університет імені Бориса Грінченка.

Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки», 133, 124–126.

Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2018). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання. У *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: Теорія і практика* (с. 45–71). ЦП "КОМПРИНТ".

Микитюк, С. О. (2013). Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 8(34), 235–243. https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/3636/1/Mykytiuk___Resursnyi%20pidkhid%20yak%20osnova%20rozvytku%20potentsialiv.pdf

МНА, У. (2019). *Положення про освітній кластер «Інтеграція освіти, науки та виробництва»*. Миколаїв. https://www.mnau.edu.ua/files/dostup/constituent-and-local-documents/266.pdf?ut

МОН України. (2022). *Стратегізація освітнього кластера в України 2023–2025*. https://whocares-pss.info/wp-content/uploads/2025/01/Education-Cluster-and-UNICEF-2023-Ukraine-Education-Cluster-Strategy-2023-2025_in-ukr.pdf?utm

МОН України. (2025a). Міністерство освіти і науки України й Міністерство освіти, професійної підготовки та спорту Королівства Іспанія уклали угоду про співпрацю в галузі освіти. https://mon.gov.ua/news/ministerstvo-osvity-i-nauky-

ukrainy-i-ministerstvo-osvity-profesiinoi-pidhotovky-ta-sportu-korolivstva-ispaniia-uklaly-uhodu-pro-spivpratsiu-v-haluzi-osvity?utm

МОН України. (2025b). Звіт про громадське обговорення проєкту Методичних рекомендацій щодо формування мережі закладів професійної (професійно-технічної)та фахової передвищої освіти. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/02/28/zvit-ho-proyekt-metod-rekomend-shchodo-formuv-merezhi-zakladiv-p-p-t-o-ta-fpo-28-02-2025.pdf?utm

МОН України. (б. д.). Проєкт «Публічно-приватне партнерство для поліпшення сантехнічної освіти в Україні». https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/partneri-z-rozvitku/proekt-publichno-privatne-partnerstvo-dlya-polipshennya-santekhnichnoi-osviti-v-ukraini?utm

На Волині триває моделювання мережі закладів старшої профільної освіти. (б. д.). https://voladm.gov.ua/new/na-volini-trivaye-modelyuvannya-merezhi-zakladiv-starshoyi-profilnoyi-osviti/?utm

Нова українська школа. (б. д.). https://nus.org.ua/

Опалюк, Т. Л. (2019). *Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* [Дисертація доктора педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України]

Осадченко, І. (2010). Аналіз поняття "дидактична система" у контексті педагогічних категорій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (1), 36–45. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_5.pdf

Осадченко, І. (2019). Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (1). http://znp.udpu.edu.ua/article/view/187908

Попович, І. Є. (2018). *Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії* (Дис. канд. пед. наук, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»). http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11451/1/Dis_Popovych.pdf

Про публічно-приватне партнерство, Закон України (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/4510-IX?utm#Text

Про реалізацію пілотного проєкту щодо формування оптимальної мережі академічних ліцеїв, закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, Наказ (2024). (Україна). https://mon.gov.ua/npa/pro-realizaciyu-pilotnogo-proyektu-shodo-formuvannya-optimalnoyi-merezhi-akademichnih-liceyiv-zakladiv-profesijnoyi-profesijno-tehnichnoyi-ta-fahovoyi-peredvishoyi-osviti?utm

Профільна. ЗМІСТ. Як викладати в новій старшій школі. (б. д.). https://study.ed-era.com/uk/dashboard/course#!6785

Пушкарьова, Т. О., & Топузов, О. М. (2019). *Інтегративно-діяльнісна педагогіка*. Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/integra_dial_2019.pdf

Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. ВД «ЕКМО».

Скопненко, О. І., & Цимбалюк, Т. В. (Уклад.). (2006). *Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень*. Довіра.

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Алєксєєва, С. В., Попов, Р. А., Барановська, О. В., & Шелестова, Л. В. (2024). *Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743967/1/Монографія_Дидактика_2024.pdf

Уряд затвердив план заходів з реформування місцевого самоврядування і територіальної організації влади на 2024-2027 роки. (2024). https://decentralization.ua/news/17843

Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження* (2-ге вид.). Харків. http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/ bitstream/123456789/4827/1/khrikov.pdf.

Цюняк, О. П. (2020). *Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності* (Дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН Україна). http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/ 2020/Disser_Tsiuniak_pas.pdf.

Almalawi, A., Soh, B., Li, A., & Samra, H. (2024). Predictive models for educational purposes: A systematic review. *Big Data and Cognitive Computing*, *8*(12), 187. https://doi.org/10.3390/bdcc8120187

Anderson, E., Robinson, R. S., & Brynteson, K. (2015). Teaching visual literacy: Pedagogy, design and implementation, tools, and techniques. У *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy. Visualizing learning* (с. 265–290). Springer. https://www.researchgate.net/publication/285614088_Teaching_Visual_Literacy_Pedagogy_Design_and_Implementation_Tools_and_Techniques.

Anggraeni, D. M., Prahani, B., Suprapto, N., Shofiyah, N., & Jatmiko, B. (2023). Systematic review of problem based learning research in fostering critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 101334. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334

Arar, K., Zohri, A.-A., Salha, S., Alhouti, I., Chaaban, Y., & Sawalhi, R. (2024). A critical analysis of education policy in turbulent times: A comparative study. *Power and Education*, *16*(2), 117–138. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/17577438231168965?utm

Bardach, E. (2021). *A practical guide for policy analysis* (4-те вид.). SAGE. https://justicepolicynetwork.com/wp-content/uploads/2021/03/Bardachs-Eightfold-Path-1.pdf?utm

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*. https://doi.org/10.1177/003172171009200119

Boud, D. (2020). Seven propositions for assessment reform in higher education. У *Assessment 2020*. https://www.uts.edu.au/globalassets/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf.

Brooks, J. S., & Sinclair, M. P. (2024). Educational policy: Analysis, action, and advocacy across contexts. *Educational Policy*, *38*(7), 1519–1525. https://doi.org/10.1177/08959048241274334

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5-те вид.). SAGE Publications Ltd.

Caprara, G. V., & Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics, and potentials*. Cambridge University Press.

Cardona-Acevedo, S., Agudelo-Ceballos, E., Cumpa Vásquez, J. T., Martínez Rojas, E., Valencia-Arias, A., Jimenez Garcia, J. A., & Benjumea-Arias, M. L. (2025). E-

learning technologies at the secondary education level: Literature review. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1539763

Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: Our critical developments. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1037280

Dam, M., & Janssen, F. (2021). Modularity in teacher professional development – building blocks for bridging everyday teaching practices and reform ideals centered around whole tasks. *Professional Development in Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1972435

Dauyenov, Y., Zhumataeva, E., & Orynbekova, A. (2022). Methodological framework for the axiological paradigm in the learning environment. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895470

Designing education for the future. (2023). https://vls.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2023/03/Designing-Education-for-the-Future_EN_TAGGED.pdf?utm

Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. W. W. Norton Company.

Fearn, L. J. (2023). Online community projects: Learner-centred digital mediation tools for secondary-school English as a foreign language curricula. *Teaching English With Technology*, *2023*(2). https://doi.org/10.56297/buka4060/epgi2711

Fuentealba Jara, R., & Russell, T. (2023). Encouraging reflective practice in the teacher education practicum: A dean's early efforts. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040104

Goertzen, L., Schils, T., & Heeneman, S. (2023). Co-designing formative assessment practices: A collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice. *Teaching and Teacher Education*, *134*, 104306. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104306

Gonzalez-Nucamendi, A., Noguez, J., Neri, L., Robledo-Rella, V., & García-Castelán, R. M. G. (2023). Predictive analytics study to determine undergraduate students at risk of dropout. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1244686

Haniford, L. C., Allison, V. A., & Ramirez, L. A. (2023). Collaborative reflection: Professional development among friends across contexts. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1053001

Hartelt, T., & Martens, H. (2024). Self-regulatory and metacognitive instruction regarding student conceptions: Influence on students' self-efficacy and cognitive load. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450947

Ilyassova, L. M., Sholpankulova, G. K., & Kosmaganbetova, G. K. (2024). Acmeological competence of future social educators: Current state. *Pedagogy and Psychology*, *60*(3). https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.60.3.011

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, *76*, 162–177. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009

Junaidi, J., Taufiq, T., Mirunnisa, S. M., & Tasya, N. (2024). Contextual teaching and learning (CTL) model using geometry software to improve mathematical creative thinking abilities. *Proceedings of ICoETS 2024*. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-331-3_16

Kremen, V., Topuzov, O., Liashenko, O., Malovanyi, Y., & Zasiekina, T. (2023). Профільна середня освіта: Концептуальні засади для нової української школи. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, *5*(2), 1–8. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201

Li, T., Fan, Y., Tan, Y., Wang, Y., Singh, S., Li, X., Raković, M., van der Graaf, J., Lim, L., Yang, B., Molenaar, I., Bannert, M., Moore, J., Swiecki, Z., Tsai, Y.-S., Shaffer, D. W., & Gašević, D. (2023). Analytics of self-regulated learning scaffolding: Effects on learning processes. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1206696. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1206696

Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE–Life Sciences Education*, *22*(2). https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

Malykhin, O., & Aristova, N. (2019). Motivation for learning english as a second language in higher school: Comparative analysis in diachronic aspect. *Edukacja – Technika – Informatyka*, *28*(2), 170–175. https://doi.org/10.15584/eti.2019.2.24

Maslow, A. H., & Frager, R. (1987). Motivation and Personality. Harper and Row.

Mende, S., Proske, A., & Narciss, S. (2020). Individual preparation for collaborative learning: Systematic review and synthesis. *Educational Psychologist*, 1–25. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1828086

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, *83*(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550

Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234

Mougiakou, S., Vinatsella, D., Sampson, D., Papamitsiou, Z., Giannakos, M., & Ifenthaler, D. (2022). Learning analytics. У *Advances in analytics for learning and teaching* (с. 131–188). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15266-5_3

Natsiou, G., & Tsitouridou, M. (2025). Framing the social dimension of reflection in teacher education through grounded theory and systematic review methodology. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1521473

Nurwidodo, N., Wahyuni, S., Hindun, I., & Fauziah, N. (2024). The effectiveness of problem-based learning in improving creative thinking skills, collaborative skills and environmental literacy of Muhammadiyah secondary school students. *Research and Development in Education (RaDEn)*, *4*(1), 49–66. https://doi.org/10.22219/raden.v4i1.32123

OECD. (2023a). *Spotlight on vocational education and training: Findings from education at a glance 2023*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acff263d-en

OECD. (2023b). Who really cares about using education research in policy and practice? Developing a culture of research engagement. https://www.oecd.org/en/publications/who-really-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice_bc641427-en.html

OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCD to AI*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

OECD. (2025). *Transforming general upper secondary education in ukraine: Insights from international experiences*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/7c357ac4-en

OECD. (б. д.-a). Evidence web for education. https://www.oecd.org/en/about/projects/evidence-web-for-education1.html?utm

OECD. (б. д.-b). School autonomy. https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/school-autonomy.html?utm

Paseka, A., Villiger, C., de Jong, J., Addi-Raccah, A., Dusi, P., Kruska, J., & Leenders, H. (2025). Relationship between school and parents: A comparative analysis of the legislative framework in five different countries. *European Educational Research Journal*, *24*(5), 591–613. https://doi.org/10.1177/14749041251338649

Pinnegar, S., & Lay, C. D. (2023). Editorial: The role of reflection in teacher and teacher educator development. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1225168

Qiao, L., Zhao, W., Liu, F., Xu, X., & Tao, J. (2024). Effects of multilevel metacognition on group performance and regulation in collaborative learning. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1419408

Ramaswami, G., Susnjak, T., Mathrani, A., & Umer, R. (2022). Use of predictive analytics within learning analytics dashboards: A review of case studies. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09613-x

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Merrill.

Rogers, C. R. (1980). A way of being. Houghton Mifflin.

Ruiz-Torrubiano, R., Knopp, S., Krystallidis, A., & Wolf, L. M. (2024). A scheduling perspective on modular educational systems in Europe. *Heliyon*, *10*(21), Стаття e39694. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39694

Russell, T. (2022). One teacher educator's strategies for encouraging reflective practice. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1042693

Samane-Cutipa, V. A., Callacondo Velarde, J. C., Rucano Paucar, F. H., & Talavera-Mendoza, F. (2025). Managing cooperative learning and digital competences in secondary education: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *14*(3), 2088. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.30449

Schultz, D., & Schultz, S. (2016). Theories of Personality. Cengage Learning.

Sghir, N., Adadi, A., & Lahmer, M. (2022). Recent advances in predictive learning analytics: A decade systematic review (2012–2022). *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11536-0

Sofiyan Hidayat & Fathurrahman Muhtar. (2024). The implementation of the contextual teaching learning (CTL) model to increase student interest and metacognition at SMP negeri 2 batukliang. *Bulletin of Science Education*, *4*(3), 299–305. https://doi.org/10.51278/bse.v4i3.1625

Solis Trujillo, B. P., Velarde-Camaqui, D., Gonzales Nuñez, C. A., Castillo Silva, E. V., & Gonzalez Said de la Oliva, M. d. P. (2025). The current landscape of formative assessment and feedback in graduate studies: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1509983

Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. ASCD. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/PerfectAssessmentSystem_Stiggins.pdf?utm

UNESCO. (2024). School leadership. education profiles. https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/ukraine/~school-leadership?utm

Vedrenne-Gutiérrez, F., López-Suero, C. D. C., De Hoyos-Bermea, A., Mora-Flores, L. P., Monroy-Fraustro, D., Orozco-Castillo, M. F., Martínez-Velasco, J. F., & Altamirano-Bustamante, M. M. (2024). The axiological foundations of innovation in STEM education – A systematic review and ethical meta-analysis. *Heliyon*, Стаття e32381. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32381

Vincent-Lancrin, S. (2023). Learning management systems and other digital tools for system and institutional management. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/learning-management-

systems-and-other-digital-tools-for-system-and-institutional-management_21f10cd0.html#chapter-d1e5205-597239effd

Weber, K. E., & Lohse-Bossenz, H. (2025). The role of reflection in teaching and learning. *Education Sciences. Teacher Education*. https://www.mdpi.com/journal/education/special_issues/3US8E8HG78?utm

Wei, H., Yuh, A. H., & Kaewurai, W. (2024). The case method: An effective approach to enhancing critical thinking. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, *10*(9), 1826–1840. https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/view/273649?utm

What is learning analytics? (б. д.). https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/?utm

Yessenamanova, K., Arinova, B., Zhambylkyzy, M., Rakhimbayeva, R., & Zhunussova, D. (2022). Development of acmeological competence in rising social teachers. *Frontiers in Education. Sec. Higher Education*, (7). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.901050

Zahorulko, M. (2022). Didactic model of formation of research and diagnostic skills of future primary school teachers. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, 56(1), 233–239.

Zakharova, I., & Jarke, J. (2023). Do predictive analytics dream of risk-free education? The politics of risk mitigation. *Postdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00411-x

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РІЗНИХ ТИПІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Становлення системи профільної середньої освіти НУШ, визначеної Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.), зумовлює потребу у визначенні та теоретичному обґрунтуванні дидактичних систем профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти. Ці системи мають забезпечувати узгодженість між цілями, змістом і процесуальною організацією навчання, орієнтуючись на компетентнісну парадигму, зокрема на особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи.

У цьому контексті особливої актуальності набуває конкретизація положень концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти з урахуванням інституційних особливостей функціонування різних типів закладів освіти. Академічний ліцей і професійний коледж (заклад професійної (професійно-технічної) освіти) виступають базовими інституційними середовищами реалізації профільного навчання, що репрезентують стратегічні вектори освітнього поступу – академічний і професійний. У закладах фахової передвищої та вищої освіти ключовим є узгодження змісту профільної середньої освіти з освітньо-професійними програмами відповідних рівнів освіти. У спеціалізованих закладах освіти акцентується розвиток творчого, спортивного, військово-патріотичного, духовно-морального потенціалу здобувачів профільної середньої освіти. У закладах спеціальної освіти пріоритетним є створення умов для здобуття профільної середньої освіти здобувачами з особливими освітніми потребами, що передбачає реалізацію принципів інклюзивності, психолого-педагогічного супроводу та індивідуальних програм розвитку.

Дидактична система профільної середньої освіти для кожного з визначених типів закладів освіти має мати спеціалізовані мету, структурно-функційні

компоненти, конкретизовані нормативно-правові засади і механізми її функціонування.

Розгляд зазначених дидактичних систем спирається на положення чинного законодавства України («Про вищу освіту», 2014; «Про освіту», 2017; «Про повну загальну середню освіту», 2020; «Про професійну освіту», 2025; «Про фахову передвищу освіту», 2019), Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), а також на стратегічні документи європейського освітнього простору – Рекомендації Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018 р.) та аналітичні звіти OECD (Education at a Glance, 2023). Це дає змогу обґрунтувати дидактичні системи профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти, що забезпечують гнучкість освітніх траєкторій, професійну орієнтацію й готовність здобувачів освіти до подальшого навчання й діяльності в умовах динамічних соціально-економічних змін.

3.1. Дидактична система профільної середньої освіти в ліцеї

Ліцей, відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.), визначається як ключова інституція для здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням, що має забезпечувати підготовку учнів до продовження навчання в закладах вищої освіти та подальшої професійної самореалізації.

Дидактична система профільної середньої освіти в ліцеї розглядається як цілісне, відкрите й динамічне утворення, яке має забезпечувати глибоку персоналізацію та диференціацію навчання відповідно до свідомого вибору здобувачів освіти й їхніх професійних намірів.

Ліцей є закладом ІІІ рівня повної загальної середньої освіти. Дидактична система профільної середньої освіти в ліцеї має враховувати інституційні особливості організації навчання, визначені в Положенні про ліцей (2021 р.) та Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.). До таких особливостей належать, зокрема:

- можливість конкурсного відбору у разі перевищення кількості заявників над кількістю місць;
- наявність двох циклів профільної середньої освіти: профільно-адаптаційного (10-й клас) та профільного (11–12-й класи);
- орієнтація на формування індивідуальних освітніх траєкторій;
- забезпечення вільного вибору здобувачами освіти навчальних предметів / інтегрованих курсів і рівнів їх вивчення (базового / поглибленого).

Дидактична система профільної середньої освіти в ліцеї передбачає узгоджену взаємодію всіх її компонентів, кожен з яких набуває профільно-специфічних характеристик, зумовлених академічним спрямуванням навчання та вимогами до підготовки здобувачів освіти до вступу до закладів вищої освіти.

Особливості пропедевтично-методологічного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї

Пропедевтично-методологічний компонент дидактичної системи задає її теоретичну логіку та ціннісно-смислові орієнтири. У контексті ліцею він набуває виразної академічної, поглибленої та прогностичної спрямованості, що має узгоджуватися з вимогами Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) щодо формування готовності здобувачів освіти до навчання на наступних рівнях освіти та розвитку їхньої дослідницької й аналітичної культури.

Специфічною метою дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї є створення умов для високого рівня академічної підготовки здобувачів освіти, становлення їхньої суб’єктності в навчанні, розвитку здатності й готовності до самостійного пізнання, критичного мислення та дотримання принципів академічної доброчесності, а також формування компетентностей, необхідних для успішного продовження навчання в закладах вищої освіти.

У контексті цієї мети визначаються такі ключові завдання:

1. Формування та реалізація індивідуальних освітніх траєкторій. Ліцей має створювати умови для свободи освітнього вибору шляхом варіативності змісту освіти, можливості добору профільних предметів / інтегрованих курсів та вибору рівнів їхнього вивчення (базового / поглибленого). Це відповідає положенням Типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної

середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням (2025 р.).

2. Поглиблене оволодіння компетентностями з профільних предметів. Відповідний рівень навчання передбачається реалізовувати через модельні навчальні програми поглибленого рівня, орієнтовані на розв'язання складних навчальних і дослідницьких задач (Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024; Hupka-Brunner, Meyer, & Gomensoro, 2023).
3. Розвиток інтелектуальних здібностей та академічної обдарованості. Дидактична система профільної середньої освіти в ліцеї має передбачати виявлення освітніх потреб і потенціалу здобувачів освіти та їх підтримку через дослідницьку, проєктну й експериментальну діяльність (OECD, Education at a Glance, 2023).
4. Організація освітнього процесу в ліцеї має передбачати забезпечення інклюзивності, дотримання принципів академічної доброчесності, підтримку самостійності та відповідальності здобувачів освіти (Закон «Про освіту», 2017; Порядок організації інклюзивного навчання, 2021; European Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018).
5. Забезпечення профільно-адаптаційного переходу. Десятий клас виконує функцію діагностування професійних намірів і поглибленої профорієнтації, передбачаючи можливість уточнення або зміни профілю навчання до завершення профільно-адаптаційного циклу відповідно до Типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням (2025 р.).

Компетентнісна парадигма виступає базовою рамкою організації освітнього процесу, що передбачає цілеспрямоване формування та вияв ключових і предметних компетентностей, визначених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.). Акцент на пізнавальній самостійності здобувачів профільної середньої освіти, посилення дослідницького й аналітичного компонентів навчальної діяльності, а також системне поєднання теоретичної й практико-дослідницької підготовки. Освоєння змісту освіти має супроводжуватися постійним застосуванням

знань у нових навчальних і життєвих контекстах, умінням аргументувати позицію, здійснювати критичний аналіз інформації та будувати логічні доведення (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013; OECD, Education at a Glance, 2023).

Особистісно зорієнтований підхід відображається в свободі освітнього вибору здобувачів освіти, можливості проєктування індивідуальних освітніх траєкторій та визначення профільної спеціалізації з урахуванням особистісних інтересів, академічних амбіцій і професійних планів. У практиці ліцею це означає організацію освітнього процесу на засадах педагогічного партнерства, індивідуального академічного супроводу, менторства, забезпечення ресурсів для самореалізації здобувачів освіти та підтримку їхньої автономності й відповідальності, що узгоджується з положеннями Закону України «Про освіту» (2017 р.) і Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.).

Діяльнісний і дослідницький підходи інтегруються в освітню практику через забезпечення домінування проблемно-пошукової, проєктної та науково-дослідницької діяльності. Освітній процес у ліцеї має організовуватися так, щоб учні не лише засвоювали знання, а й виступали активними учасниками їх здобуття: формулювали дослідницькі запитання, висували гіпотези, проводили дослідження, презентували результати та здійснювали рефлексію власних освітніх (навчальних) стратегій. Така організація навчання відповідає сучасним підходам до академічної освіти, що базуються на розвитку критичного мислення, інформаційної культури та навичок аргументованої комунікації.

Інтегративний підхід набуває виразного значення в умовах профільного навчання, оскільки забезпечує формування цілісної картини світу й системного мислення, поєднуючи знання й методи різних галузей та спрямовуючи їх на розв’язання комплексних міждисциплінарних завдань. Реалізація інтеграції в ліцеї передбачає змістові й методичні зв’язки між предметами, організацію міжгалузевих проєктів, комплексних навчальних кейсів, що охоплюють природничі, гуманітарні та технологічні аспекти освітнього змісту.

Аксіологічний підхід забезпечує навчання на основі гуманістичних, демократичних і національно-культурних цінностей; формування академічної

доброчесності; розвиток відповідальності, громадянської позиції й готовності діяти в інтересах суспільства, що відповідає Рекомендаціям ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018 р.) та національним нормативним документам. У цьому контексті розвиток медіаграмотності й етичної культури критичного мислення є невіддільною складовою освітнього процесу.

Акмеологічний підхід конкретизується через поетапне ускладнення навчальних завдань, систематичну рефлексію, формувальне оцінювання, індивідуальні програми розвитку, академічний супровід і менторство, що створює сприятливі умови для професійного самовизначення та становлення особистості здобувача профільної середньої освіти як суб'єкта майбутньої освітньої та професійної діяльності.

Отже, функціонування дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї має забезпечити високу якість академічної підготовки здобувачів на засадах поєднання компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів у форматі гнучких індивідуальних освітніх траєкторій. Учні розглядаються як активні суб'єкти освітнього процесу, відповідальні за власне пізнання, навчальний прогрес і вибір академічного шляху. Реалізація зазначеного передбачає створення умов, у яких поєднані свобода освітнього вибору, варіативність змісту й індивідуальна підтримка учнівства.

Передусім ліцей має забезпечити сталу мотивацію здобувачів профільної середньої освіти, підтримувати їхній дослідницький інтерес і сприяти внутрішній академічній мобільності, що виявляється в усвідомленому виборі профілю, рівня складності дисциплін, участі в наукових і проєктних активностях. Важливо, що мотивація розглядається не лише як індивідуальний психологічний чинник, але й як структурний елемент освітньої системи – результат функціонування освітнього середовища, у якому учні мають змогу побачити значущість власного розвитку й відчути себе суб'єктами навчання.

Наступність між базовою та профільною освітою реалізується через спеціальну функцію 10-го класу, що виступає профільно-адаптаційним етапом. У цей період здобувачі освіти мають можливість уточнити свій освітній вибір, визначити наукові інтереси, скоригувати освітню (навчальну) траєкторію та пройти

діагностування навчальних досягнень. Систематичне діагностування й педагогічний моніторинг дають змогу вибудувати обґрунтовані траєкторії подальшого профільного навчання.

Створення інформаційно-профільного освітнього середовища забезпечує можливість для здобуття, критичного аналізу та застосування інформації. Цифрова інфраструктура, доступ до електронних освітніх ресурсів, навчальних симуляцій, академічних баз даних і платформ, а також формування навичок медіаграмотності й інформаційної стійкості сприяють розвитку здатності учнів працювати з великими обсягами даних, оцінювати їх достовірність і виявляти маніпулятивні впливи (Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації, 2021).

У системі ліцею інноваційні педагогічні технології мають впроваджуватися як сталий елемент організації навчання, що забезпечує гнучкість і різноманітність освітніх впливів. Змішане й гібридне навчання, моделювання професійних і наукових ситуацій, навчальні експерименти, дискусійні майданчики, інтелектуальні турніри, академічне письмо та рецензування сприяють розвитку самостійності та відповідальності здобувачів освіти, формують високий рівень критичності мислення та навичок аргументації.

Система оцінювання в ліцеї також має набути стратегічного виміру. Вона спрямована не лише на фіксацію академічних результатів, а передусім на розвиток рефлексійності, саморегуляції та здатності до оцінювання власного освітнього прогресу. Формувальне оцінювання, самооцінювання й взаємооцінювання, портфоліо здобувача, аналітичні картки досягнень і підсумкові державні оцінювальні процедури утворюють єдиний континуум діагностувальних практик, які слугують не лише контролю, але й розвитку освітньої (навчальної) автономії, академічної дисципліни та відповідальності.

Особливості нормативно-правового компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї

Нормативно-правовий компонент дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї визначає правові засади, у межах яких реалізується здобуття профільної середньої освіти академічного спрямування, забезпечується автономія

закладу та гарантується право здобувачів профільної середньої освіти на індивідуальну освітню траєкторію, академічну свободу й безпечні умови навчання. Його змістова функція полягає у формуванні структурно впорядкованого та юридично обґрунтованого простору освітньої діяльності, що забезпечує реалізацію принципів компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого навчання, визначених у концептуальній моделі профільної середньої освіти.

Конституційні гарантії права на освіту та рівний доступ до освітніх можливостей визначають фундаментальні правові засади функціонування ліцею як середовища, у якому забезпечуються умови для розвитку кожного здобувача освіти відповідно до його потенціалу й освітніх намірів. На цій основі Закон України «Про освіту» (2017 р.) закріплює академічну, організаційну та фінансову автономію закладу, право здобувачів освіти на індивідуальну освітню траєкторію, академічну доброчесність та систему внутрішнього забезпечення якості, що є ключовими інституційними засадами для побудови автономної та відкритої дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї. У цьому контексті нормативні положення виступають не лише правовими гарантіями, але й рамкою управлінських рішень, що формують освітню політику закладу.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) конкретизує інституційний статус ліцею як закладу ІІІ рівня освіти та встановлює його структурну логіку: адаптаційний (10-й рік) і профільний (11–12-ті роки) цикли навчання, умови добору освітніх програм, механізми індивідуалізації та забезпечення вільного вибору здобувачами предметів і рівнів їх вивчення. Цей закон наголошує на відповідальності закладу освіти за освітні результати та створення умов для поглибленої підготовки до вступу до закладу вищої освіти.

Специфіка ліцею як інституційної форми профільної середньої освіти визначена в Положенні про ліцей (2021 р.), яке регламентує організаційні засади діяльності, можливість конкурсного відбору в разі перевищення кількості заяв, особливості структури освітнього процесу та моделі управління. Документ визначає обов’язок закладу забезпечити умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, диференціації й поглибленого вивчення окремих предметів/інтеграційних курсів.

Ключові вимоги щодо результатів навчання, змістового наповнення та профільної спеціалізації визначено Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.), який оформлює компетентнісний зміст, міжгалузеві зв'язки, орієнтири оцінювання та вимоги до поглибленого рівня опанування навчальних предметів/інтеграційних курсів. Стандарт інтегрує сучасну європейську парадигму навчання, спрямовану на академічну автономію, критичне мислення й готовність учнів до подальшої освіти.

Операційна конкретизація стандарту забезпечується Типовою освітньою програмою для 10–12 класів (2025 р.), що визначає структуру освітнього плану, механізми реалізації профільності, можливості варіативності та свободи вибору предметів/інтеграційних курсів дисциплін і рівня їх вивчення – базового чи поглибленого. Вона є нормативною основою формування індивідуальних освітніх траєкторій учнів, що забезпечує узгодженість між освітніми потребами здобувачів і стратегічними завданнями профільного навчання.

Стратегічні межі змістової модернізації задає документ «Концептуальні засади освітніх галузей та дорожня карта реалізації… на 2025–2030 роки» (2025 р.), який забезпечує методологічну єдність галузевих стандартів, уточнює вимоги до інтеграції, компетентнісного підходу й оцінювання, а також визначає темп і логіку впровадження інновацій у ліцеї.

Невіддільною складовою нормативної структури є забезпечення рівного доступу до освіти та підтримка здобувачів профільної середньої освіти з особливими освітніми потребами, що реалізується відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (2021 р.). Документ гарантує необхідність адаптацій і розумних пристосувань, психолого-педагогічний супровід й обов'язковість індивідуальних програм розвитку, що безпосередньо впливає на реалізацію дидактичних механізмів у ліцеї.

Сучасна мобільність учнів та інтеграція до міжнародного освітнього простору підтримуються Порядком визнання на рівнях повної загальної середньої освіти результатів навчання, здобутих шляхом формальної та / або неформальної освіти в суб'єктів освітньої діяльності, які перебувають за кордоном (2025 р.), що

гарантує легітимність трансферу освітніх результатів і забезпечує сталість індивідуальних освітніх траєкторій у глобальному контексті.

Систему нормативних вимог доповнюють Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності (2015 р.), які визначають критерії кадрового, матеріально-технічного й освітнього забезпечення, що є критичними для реалізації поглиблених освітніх програм і підтверджують інституційну спроможність ліцею забезпечувати якість профільної освіти.

Належне застосування цих нормативних документів забезпечує цілісність дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї, у якій організаційна автономія, права здобувачів освіти, стандартизовані результати й академічна свобода формують правову основу для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, компетентнісного навчання, поглибленого вивчення предметів і дієвого управління розвитком ліцею. Нормативно-правовий компонент, таким чином, виступає інституційним гарантом якості профільної середньої освіти в ліцеї та забезпечує зв’язок між стратегічними засадами реформи й функціонуванням освітнього процесу на рівні окремого закладу освчти.

Особливості організаційно-інституційного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї

Організаційно-інституційний компонент забезпечує функційну цілісність системи та визначає механізми її реалізації в межах ліцею як автономної освітньої інституцій. Його зміст охоплює структуру освітнього процесу, систему управління, кадрове забезпечення, внутрішню політику якості освіти, партнерські зв’язки та механізми ресурсної підтримки. Саме цей компонент перетворює концептуальні засади й нормативні положення на реальні організаційні практики, що забезпечують стійкість і результативність дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.), ліцей діє на засадах академічної, організаційної, фінансової та кадрової автономії. Це означає право закладу самостійно (у межах, визначених чинним законодавством) формувати освітню політику, визначати внутрішню структуру, ухвалювати локальні нормативні акти, розробляти власну освітню програму й обирати форми організації освітнього

процесу. Управлінська автономія ліцею базується на принципах демократичного врядування, розподіленого лідерства, прозорості ухвалення рішень і залучення учасників освітнього процесу до стратегічного планування.

Адміністративна структура закладу освіти включає директора (керівника), педагогічну раду, науково-методичну раду, психологічну службу, команду інклюзивного супроводу, учнівське самоврядування, батьківський комітет та інші дорадчі органи. Ключовою управлінською одиницею є педагогічна рада, яка затверджує освітню програму, навчальні плани, систему внутрішнього моніторингу якості освіти, а також координує впровадження педагогічних інновацій. Багаторівневе управління забезпечує узгодженість стратегічних і тактичних рішень, сприяє розвиткові професійних спільнот і підтримує сталий розвиток ліцею.

Організаційна логіка ліцею визначається двоцикловою структурою, закріпленою в Законах України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та Положенні про ліцей (2021 р.): профільно-адаптаційний цикл (10 клас) і профільний (11–12 класи).

Перший цикл виконує діагностувального-орієнтаційну функцію – дає змогу учням уточнити освітні наміри, пройти психолого-педагогічне консультування, обрати профіль (рівень складності предметів/інтегрованих курсів). Другий – реалізує поглиблене, академічно спрямоване навчання за обраним профілем, спрямоване на досягнення компетентнісних результатів, визначених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.).

Освітній (навчальний) процес організовується відповідно до Типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, що забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням (2025 р.), яка регламентує структуру тижневого навантаження, співвідношення обов’язкової та варіативної частин, можливість формування індивідуальних освітніх планів. У межах цього компонента особлива увага приділяється забезпеченню гнучкості: учень має право змінити профіль, обрати факультативні курси або інтегровані навчальні модулі, що забезпечує реалізацію принципу особистісно орієнтованої освіти.

Відповідно до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності (2015 р.) і Стратегії розвитку педагогічної освіти (2023 р.), у ліцеї забезпечується добір кадрів із підтвердженою кваліфікацією, системне підвищення кваліфікації, участь у науково-методичних семінарах і тренінгах.

Створюються професійні спільноти вчителів за профілями, які виконують функції методичних лабораторій: розробляють авторські програми, інтегровані курси, міжгалузеві проєкти. У структурі закладу може функціонувати центр педагогічних інновацій, який координує апробацію нових технологій навчання, упровадження цифрових інструментів, академічне наставництво й обмін досвідом.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) та Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти (2019 р.), у ліцеї формується внутрішня система забезпечення якості освіти, яка охоплює політику й процедури моніторингу результатів навчання, самооцінювання педагогічних працівників, формувальне оцінювання та зовнішнє незалежне оцінювання результатів.

Ця система включає аналітичні інструменти – карти досягнень, цифрові журнали, портфоліо здобувачів освіти, щорічний звіт якості, що презентується педагогічній раді та засновнику.

Зворотний зв’язок забезпечується через опитування учнів і батьків, аналіз задоволеності освітнім процесом, що відповідає положенням ISO 21001:2018 (Educational Organizations Management Systems).

Організаційно-інституційний компонент передбачає створення сучасного освітнього середовища, що інтегрує матеріально-технічні, інформаційно-цифрові й соціально-психологічні ресурси. Відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021 р.), ліцей формує власну цифрову екосистему: внутрішню LMS-платформу, електронний журнал, базу освітніх ресурсів, систему комунікації між учасниками освітнього (навчального) процесу.

Цифрова інфраструктура забезпечує дистанційне та змішане навчання, доступ до наукових баз даних, інтерактивних симуляторів і платформ для колективної роботи над проєктами.

Матеріально-технічне забезпечення має відповідати вимогам Ліцензійних умов і включати STEM-лабораторії, мультимедійні кабінети, простори для групової роботи, бібліотечно-інформаційний центр.

Управління ресурсами має відбуватися на засадах результативності й прозорості, з можливістю залучення позабюджетних коштів, грантів, меценатських проєктів і державно-приватного партнерства.

Ефективність функціонування дидактичної системи ліцею залежить від його інтеграції до професійної, академічної та громадської мережі.

Відповідно до Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (2024 р.) та Рекомендацій OECD (2023 р.), ліцеї мають вибудовувати партнерства з університетами, науковими установами, бізнесом, культурними та громадськими організаціями.

Такі зв’язки реалізуються у формах спільних проєктів, програм академічного наставництва, участі у всеукраїнських і міжнародних конкурсах, програмах мобільності, а також залучення практиків до проведення профільних занять і консультацій.

Зовнішні зв’язки підтримують академічну репутацію ліцею, сприяють професійному самовизначенню учнів, розширюють можливості академічної орієнтації та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Ключовим чинником стійкості дидактичної системи є інституційна культура – система цінностей, норм, традицій і правил взаємодії, що формують освітній клімат. У ліцеї вона ґрунтується на принципах довіри, партнерства, академічної доброчесності, поваги до гідності особистості, відповідальності та взаємопідтримки.

Демократичне врядування передбачає участь учнівського та педагогічного самоврядування в плануванні та реалізації освітніх ініціатив, прозорість ухвалення рішень і спільну відповідальність за результат.

Такі практики сприяють розвитку громадянських компетентностей, формують здатність до діалогу й консенсусу, що є невід’ємною рисою сучасної академічної культури.

Особливості змістово-профільного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї

Змістово-профільний компонент визначає структуру й організацію змісту освіти, за допомогою якого реалізуються цілі профільної середньої освіти академічного спрямування на рівні ліцею. Зміст формується відповідно до обов'язкових результатів навчання, установлених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.), із подальшою операціоналізацією в межах інваріантної та варіативної складових Типової освітньої програми для 10–12 класів (2025 р.). Інваріантна складова забезпечує досягнення державних результатів навчання, тоді як варіативна забезпечує профільну диференціацію, індивідуалізацію та міждисциплінарні зв'язки через поглиблені предмети, інтегровані курси, спецкурси тощо. Структурування змісту здійснюється з урахуванням дворівневої логіки профільної середньої освіти: профільно-адаптаційного (10 клас) та профільного (11–12 класи) циклів, де перший виконує діагностувально-орієнтаційну функцію, а другий забезпечує системне поглиблене опанування обраного профілю.

Ключовим принципом організації змісту є кластеризація, визначена Концептуальними засадами реформування профільної середньої освіти (академічний ліцей) (2024 р.). Кластер трактується як цілісне змістове об'єднання предметів, курсів і модулів, споріднених за методологією пізнання, логікою наукового мислення та компетентнісними результатами. У сучасній системі профільної середньої освіти виділяють мовно-літературний, суспільно-гуманітарний і природничо-математичний (STEM) кластери.

Мовно-літературний кластер, у першу чергу, забезпечує розвиток лінгвістичної й комунікативної компетентностей, академічного письма, медіаграмотності та міжкультурної комунікації; його зміст реалізується через українську мову й літературу, іноземні мови та відповідні інтегровані курси, узгоджені з вимогами Стандарту щодо комунікативної компетентності.

Суспільно-гуманітарний кластер інтегрує історію, громадянську освіту, правознавство, філософію, соціологію й економіку, формуючи громадянську ідентичність, етичну культуру, здатність до критичного аналізу соціальних процесів й аргументованої комунікації в демократичному суспільстві.

Природничо-математичний (STEM) кластер забезпечує розвиток наукового мислення, експериментально-дослідницьких і проєктно-інженерних умінь через математику, фізику, хімію, біологію, географію, інтегровані «Природничі науки» та інформатику/технології; його реалізація узгоджується з профільними рівнями вивчення, визначеними Типовою освітньою програмою.

Кластерна організація змісту забезпечує взаємну доповнюваність інваріантної та варіативної частин, внутрішню несуперечливість освітніх програм і послідовність формування компетентностей, уникнення дублювання змісту та надмірної фрагментації навчального матеріалу. На рівні навчального плану ліцей формує кілька профілів (мінімум три) у межах одного чи кількох кластерів. Міжпрофільна інтеграція реалізується через спільні змістові модулі, дослідницькі та проєктні формати, академічні практикуми й кейсові завдання, що поєднують методи гуманітарного та природничого пізнання й забезпечують перенесення знань у нові контексти. Така інтеграція відповідає компетентнісній логіці Стандарту 2024 р. і сприяє формуванню цілісного типу мислення, необхідного для продовження освіти на університетському рівні.

Цифровий вимір змісту профільної освіти формується відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021 р.); охоплює добір і створення електронних освітніх ресурсів, навчальних симуляцій, віртуальних лабораторій, баз даних і платформ управління навчанням. Використання цифрових ресурсів пов’язується із забезпеченням інформаційної безпеки та захистом персональних даних, із дотриманням вимог законодавства України в сфері освіти. У змістовій логіці компонента цифровізація виступає засобом персоналізації навчання, розвитку медіаграмотності та аналітичних умінь роботи з даними, що посилює дослідницьку складову профільної підготовки.

Компетентнісний каркас змісту окреслюється Стандартом профільної середньої освти (2024 р.) через систему ключових і предметних компетентностей, наскрізних умінь. Їх формування забезпечується змістом освітніх галузей, структуруванням навчального навантаження та реалізацією змістових ліній у межах освітніх програм. У цьому процесі інтегруються культурно-цивілізаційні, когнітивні

та діяльнісні аспекти навчання. Процедури оновлення змісту закріплюються локальними актами закладу в межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти та передбачають щорічне коригування варіативної частини освітнього плану з урахуванням результатів моніторингу освітніх досягнень, висновків експертних рецензій, динаміки наукового знання та рекомендацій міжнародних порівняльних досліджень (PISA, TIMSS, PIRLS).

Отже, змістово-профільний компонент виконує системоутворювальну функцію: організує навчальний зміст за трьома кластерами, забезпечує варіативність і інтеграцію, гарантує відповідність державним вимогам і створює умови для науково обґрунтованої профільної підготовки здобувачів освіти в ліцеї.

Особливості процесуально-діяльнісного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї

Процесуально-діяльнісний компонент окреслює організацію й логіку навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, завдяки якій зміст профільної середньої освіти реалізується в конкретних навчальних діях здобувачів освіти та приводить до досягнення результатів, визначених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.). На рівні ліцею цей компонент спирається на норми законодавства України в сфері освіти, у тому числі й положення Законів України «Про освіту» (2017 р.) та «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), а також на Стандарт профільної середньої освіти (2024 р.) і відповідні підзаконні акти, зокрема щодо організації інклюзивного навчання та використання електронних освітніх ресурсів. Його зміст утворюється з профільно-адаптаційного та профільного циклів і забезпечує узгодженість між цілями, змістом і методами навчання, формами організації освітнього процесу, засобами навчання й очікуваними результатами.

Організація освітньої діяльності в 10 класі виконує функцію профільно-адаптаційного переходу: здійснюється педагогічне діагностування навчальних досягнень і освітніх запитів учнів, академічне консультування щодо вибору профілю та рівнів вивчення предметів, уточнення індивідуальної освітньої траєкторії, за потреби – корекція освітнього маршруту. В 11–12 класах, що належать до профільного циклу, процес навчання вибудовується як систематичне й поглиблене

опанування навчальних предметів і курсів згідно з обраним профілем і кластером, із чітким плануванням видів навчальної діяльності, термінів і форм проміжного та підсумкового оцінювання, визначених освітньою програмою закладу та навчальними планами, сформованими на основі типової освітньої програми.

Діяльнісний вимір цього компонента передбачає перевагу видів роботи, які забезпечують активну позицію здобувача освіти: дослідницькі та проєктні завдання, проблемно-пошукові ситуації, навчальні експерименти, академічні практикуми, аналітичне опрацювання першоджерел, аргументовані дискусії, публічні презентації та захисти індивідуальних і групових робіт. Добір методів і прийомів навчання здійснюється з урахуванням вимог Стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) до компетентнісних результатів і профільної спеціалізації: для природничо-математичного кластера – інструменти експериментування, моделювання, опрацювання даних; для суспільно-гуманітарного – методи історико-джерелознавчого й правового аналізу, дебати, кейс-метод; для мовно-літературного – текстоцентричні практики, академічне письмо, риторичні вправи, міжкультурна комунікація тощо. Усі методичні рішення узгоджуються з інваріантною та варіативною складовими освітньої програми й спрямовані на досягнення визначених результатів навчання на базовому або поглибленому рівнях.

У ліцеї освітній процес організовується в очній, дистанційній (синхронній та асинхронній) і змішаній формах, що визначені законодавством України. Основною формою організації навчання є урок, доповнений практикумами, семінарами, лабораторними, навчальними проєктами, інтегрованими курсами, консультаціями та іншими видами занять. У межах цих занять застосовуються різні форми навчання – індивідуальна, парна, групова та фронтальна – які забезпечують варіативність діяльності здобувачів освіти й сприяють формуванню академічної самостійності. Освітній процес планується календарно-тематично із зазначенням очікуваних результатів, засобів і видів навчальної діяльності, критеріїв оцінювання та форм зворотного зв’язку.

Необхідною умовою реалізації процесу є дотримання принципів академічної доброчесності, безпечного й інклюзивного освітнього середовища. У ліцеї має забезпечуватися підтримка здобувачів освіти з особливими освітніми потребами

відповідно до затвердженого порядку організації інклюзивного навчання; освітній процес у таких випадках супроводжується індивідуальною програмою розвитку, командною взаємодією фахівців і систематичною педагогічною рефлексією. Усі учасники освітнього процесу мають дотримуватися політики ліцею щодо попередження академічного плагіату, яка має бути інтегрована в повсякденну організацію освітньої (навчальної) діяльності та механізми внутрішнього забезпечення якості освіти.

Важливим у навчальній діяльності є використання інформаційного середовища ліцею й електронних освітніх ресурсів, зокрема платформ керування навчанням, електронних журналів і бібліотечних баз, лабораторних симуляторів і віртуальних експериментів, що забезпечує формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти, їхньої медіаграмотності та навичок роботи з даними. Самостійна робота учнів у цифровому середовищі планується як логічне продовження аудиторної діяльності й оцінюється за заздалегідь визначеними критеріями.

Процедури педагогічного моніторингу та зворотного зв’язку є складником щоденної організації процесу: учителі здійснюють поточне спостереження за навчальним прогресом, надають індивідуалізований зворотний зв’язок учням, коригують темп і складність завдань, а також інтегрують результати проміжного оцінювання до планування наступних видів діяльності. Формувальне оцінювання в цьому компоненті застосовується як інструмент регулювання процесу навчання й забезпечує основу для процедур контролю та підсумкового оцінювання. Узгодженість між щоденною навчальною діяльністю, формами проміжного контролю та підсумковими процедурами забезпечується внутрішніми документами закладу й відповідає вимогам освітньої програми.

Таким чином, процесуально-діяльнісний компонент у ліцеї забезпечує перехід від нормативно визначених цілей і профільно організованого змісту до результативної навчальної діяльності здобувачів освіти. Він поєднує профільно-адаптаційну логіку 10 класу з поглибленим навчанням в 11–12 класах, інтегрує діяльнісні методи, відповідні форми (форми організації) навчання та сучасні цифрові засоби, гарантує інклюзивність і академічну доброчесність, а також

створює керовані механізми педагогічного моніторингу, необхідні для досягнення результатів, визначених державними вимогами профільної середньої освіти.

Особливості контрольно-оцінювального компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї

Контрольно-оцінювальний компонент окреслює нормативно узгоджену систему підходів, процедур і засобів вимірювання результатів навчання здобувачів профільної середньої освіти, забезпечуючи узгодженість між цілями, змістом і процесуальною організацією навчання та фіксацію досягнутих результатів відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.). Він реалізується в правовому полі Законів України «Про освіту» (2017 р.) і «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Положень Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024 р.), Типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням (2025 р.) і локальних документів закладу щодо внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Оцінювання здійснюється на засадах компетентнісного підходу та виконує формувальну й підсумкову функції. Формувальне оцінювання здійснюється як безперервний педагогічний зворотний зв’язок, що уточнює цілі навчання, підтримує індивідуальний поступ і сприяє розвитку самооцінювання та рефлексії учнів. Підсумкове оцінювання підтверджує досягнення результатів навчання на визначених рівнях опанування (базовому або поглибленому) і використовується для прийняття педагогічних рішень щодо наступних етапів освітньої траєкторії здобувача освіти. Критерійність оцінювання забезпечується застосуванням чинних нормативно визначених критеріїв, визначених МОН України, які відображають сформованість ключових, предметних компетентностей, характер і самостійність пізнавальної діяльності, уміння аргументувати, узагальнювати та застосовувати знання в стандартних і нових ситуаціях.

Структура контролю й оцінювання корелює з двоцикловою організацією профільної середньої освіти. У 10-му класі пріоритет має діагностування вимір оцінювання, який сприяє виявленню освітніх потреб, підтверджує готовність до обраного профілю та дає змогу скоригувати індивідуальну освітню траєкторію. В

11–12-х класах центральне місце посідає системне формувальне оцінювання, зорієнтоване на поглиблене опанування змісту в межах кластера та розвиток дослідницької компетентності, тоді як підсумкові процедури фіксують досягнення результатів навчання, передбачених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.) і відображаються у відповідних документах про освіту встановленого зразка.

Організація оцінювальної діяльності здійснюється у формах, передбачених нормативною базою: поточний (тематичний) контроль, семестрове та річне оцінювання. Застосовуються державна підсумкова атестація у випадках і порядку, визначених законодавством, а також внутрішній моніторинг якості освіти, що функціонує в межах внутрішньої системи забезпечення якості закладу. Внутрішній моніторинг виконує діагностувально-аналітичну функцію: відстежує динаміку навчальних досягнень і рівень сформованості компетентностей, виявляє потребу в педагогічній підтримці, забезпечує дані для ухвалення управлінських рішень і професійного розвитку педагогічних працівників. За потреби застосовуються інструменти незалежного вимірювання результатів навчання, визначені уповноваженими інституціями, за дотримання встановлених процедур.

Оцінювання в ліцеї здійснюється в умовах дотримання академічної доброчесності та принципів інклюзивності. Для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами організовують розумні застосунки та підтримку відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (2021 р); оцінювання відбувається з урахуванням індивідуальної програми розвитку, рекомендацій команди психолого-педагогічного супроводу та специфіки адаптацій /модифікацій навчальних завдань. Забезпечується прозорість процедур, відповідність форм оцінювання змісту та рівням опанування, недопущення дискримінації й упередженості.

Цифрові засоби підтримують контрольно-оцінювальну діяльність у межах інформаційного середовища ліцею: електронні журнали, електронні портфоліо, платформи для тестування й аналітики використовують для накопичення результатів, оперативного надання зворотного зв’язку, відстеження індивідуального прогресу й формування доказової бази внутрішнього моніторингу. Використання

електронних освітніх ресурсів і персональних даних здобувачів освіти здійснюється відповідно до вимог законодавства та локальних політик закладу щодо захисту персональних даних і безпеки інформації.

Таким чином, контрольно-оцінювальний компонент забезпечує доказовість і керованість освітнього процесу в ліцеї: від повсякденного формувального оцінювання до підсумкової фіксації досягнень, від внутрішнього моніторингу до процедур державного контролю якості. Він гарантує відповідність результатів навчання державним вимогам, підтримує індивідуальну освітню траєкторію кожного здобувача освіти та формує культуру відповідальної академічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Особливості рефлексійно-прогностичного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в ліцеї

Рефлексійно-прогностичний компонент забезпечує безперервне осмислення й удосконалення освітньої діяльності в ліцеї, поєднуючи індивідуальну й колективну рефлексію з плануванням подальших освітніх дій і результатів. Його зміст узгоджений з вимогами законодавства України в сфері освіти, Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) щодо досягнення й оцінювання результатів навчання, а також із Концептуальними засадами реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024 р.), які підкреслюють індивідуальну освітню траєкторію, варіативність і відповідальність учасників освітнього процесу за власний прогрес. На рівні здобувача освіти рефлексія реалізується як усвідомлення цілей і результатів навчання, визначених стандартом і освітньою програмою, самооцінювання власних досягнень і труднощів, корекція стратегій освітньої (навчальної) діяльності, формування реалістичних коротко- та середньострокових цілей з урахуванням обраного кластеру й профілю. Такий процес підтримується педагогічно організованими практиками: веденням індивідуального освітнього портфоліо, рефлексійними завданнями після модулів і семестрів, консультаційними та тьюторськими сесіями, що сприяють розвитку саморегуляції й академічної доброчесності. На педагогічному рівні компонент забезпечує зворотний зв’язок між учителем і здобувачами освіти та професійну саморефлексію вчителя щодо доцільності методів навчання, засобів і критеріїв оцінювання, відповідності

обраних підходів профільній спеціалізації й очікуваним результатам навчання. Результати педагогічної рефлексії використовуються для корекції тематичного планування, добору навчально-методичних матеріалів, посилення міжкластерної інтеграції, індивідуалізації завдань і підтримки учнів з різними освітніми потребами, у тому числі й з урахуванням інклюзивних підходів та індивідуальних програм розвитку.

Рефлексійно-прогностичний компонент інтегрується до внутрішньої системи забезпечення якості освіти ліцею як доказова основа для ухвалення управлінських рішень. Аналітичні дані з формувального й підсумкового оцінювання, результати внутрішнього моніторингу, висновки педагогічних рад і методичних спільнот узагальнюються для виявлення тенденцій освітньої ефективності, визначення потреб у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, удосконалення освітнього середовища й оновлення варіативної частини освітнього плану. Прогностичний вимір компонента полягає в плануванні подальших освітніх кроків: для здобувача освіти – у побудові й корекції індивідуальної освітньої траєкторії в межах кластерної структури та профільних рівнів опанування; для педагогів – у проєктуванні методичних змін, розвиткових заходів і ресурсного забезпечення; для закладу – у стратегічному плануванні розвитку освітньої програми, пропозиції профілів і міжкластерних модулів. Узгодженість цього компонента з процесуально-діяльнісним і контрольно-оцінювальним забезпечується циклом «цілі – діяльність – оцінювання – рефлексія – прогноз – корекція», у якому результати оцінювання стають підставою для рефлексії, а висновки рефлексії конкретизуються в прогнозах і коригувальних рішеннях на рівні індивідуальної освітньої траєкторії, методичного забезпечення й інституційної політики якості. Така організація гарантує цілісність профільної середньої освіти в ліцеї, сприяє сталому підвищенню якості та забезпечує досягнення здобувачами освіти результатів, визначених державними вимогами, із дотриманням принципів інклюзивності, безпечного освітнього середовища та академічної доброчесності.

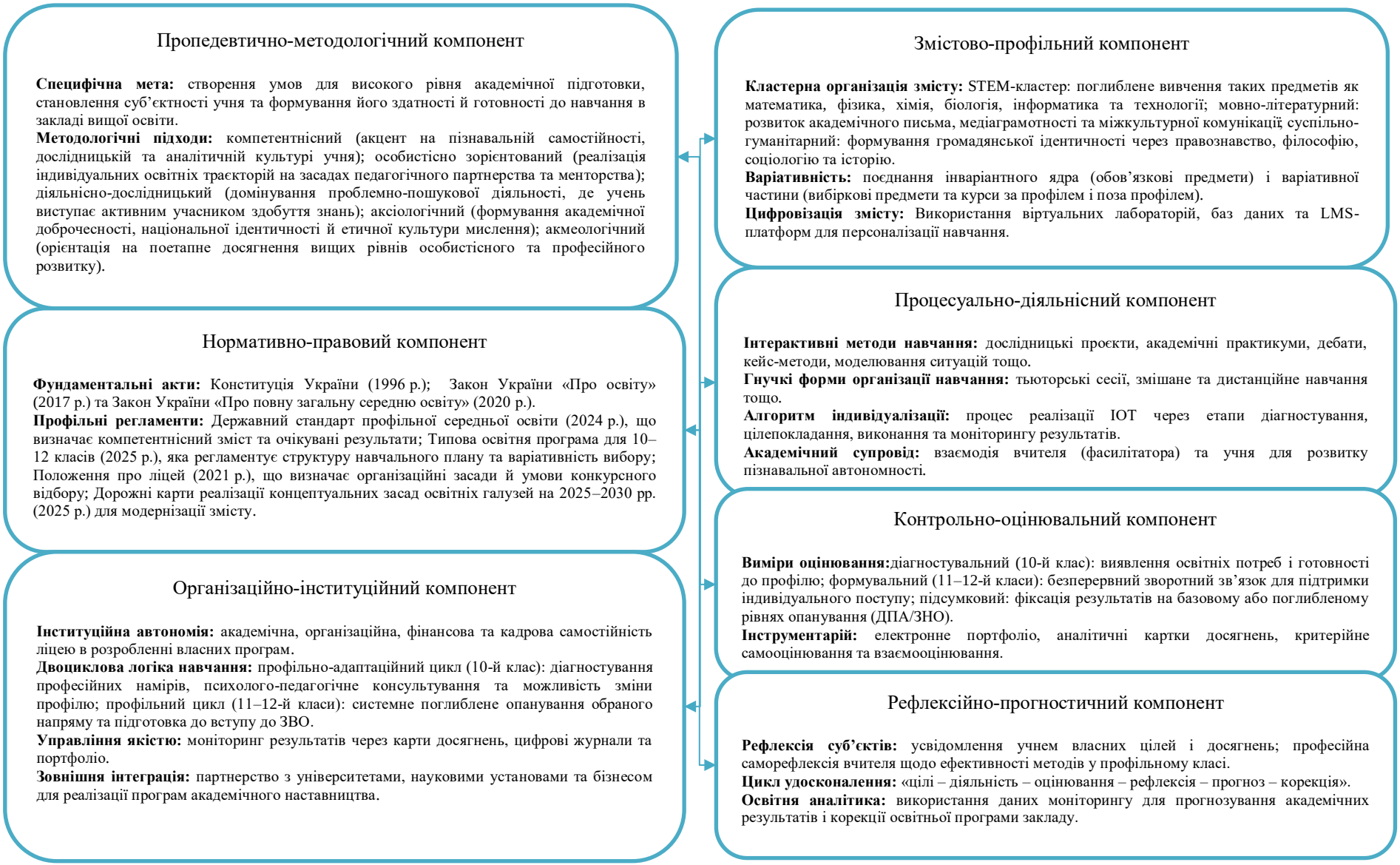


Рис. 3.1. Дидактична система профільної середньої освіти в ліцеї

3.2. Дидактична система профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

У фокусі конструювання дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти) – узгодження цілей і змісту профільної середньої освіти професійного спрямування з наявними на ринку праці вимогами до професійної підготовки, інтеграція кар'єрно-профорієнтаційного супроводу в освітній процес, модульно-компетентнісна організація змісту, виробниче навчання й практика, дуальна форма здобуття освіти (за наявності партнерств), інклюзивність і безпечність освітнього середовища, а також внутрішня система забезпечення якості з прозорими критеріями оцінювання результатів навчання. Особливу увагу приділено актуальним управлінським і організаційним трансформаціям мережі закладів освіти (зокрема перспективі функціонування професійних коледжів як базового типу закладу, що забезпечує профільну середню освіту професійного спрямування), які зумовлюють оновлення підходів до проєктування освітніх програм, вибору технологій навчання та механізмів взаємодії з роботодавцями.

Особливості пропедевтично-методологічного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

Пропедевтично-методологічний компонент визначає ціннісні та концептуальні засади побудови дидактичної системи профільної середньої освіти професійного спрямування в закладі професійної (професійно-технічної) освіти. Його положення узгоджені з вимогами Закону України «Про освіту» (2017 р.), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Закону України «Про професійну освіту» (2025 р.) та Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.). У цих нормативних документах окреслено принципи державної освітньої політики, структуру повної загальної середньої освіти, компетентнісну спрямованість результатів навчання, можливість поєднання профільної середньої та

професійної освіти, а також вимоги до організації освітнього процесу, академічної доброчесності, індивідуальних освітніх траєкторій і забезпечення якості освіти.

Згідно із Законом України «Про професійну освіту» (2025 р.), здобуття професійної освіти на основі базової середньої освіти може здійснюватися з одночасним здобуттям профільної середньої освіти професійного спрямування. Згідно із Законом України «Про професійну освіту» (2025 р.) професійний коледж визначається як заклад, що здійснює підготовку кваліфікованих фахівців і забезпечує здобуття профільної середньої освіти професійного спрямування. Надалі передбачається розширення мережі таких закладів на базі існуючих інституцій професійної освіти. Вектор розвитку професійної орієнтації й кар'єрного супроводу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (професійних коледжах) узгоджується з положеннями проєкту Концепції професійної орієнтації та кар'єрного консультування у системі освіти України на 2025–2027 роки (2025 р.), який визначає засади побудови системи кар'єрної навігації й методичної підтримки освітнього вибору молоді.

Концептуальну основу пропедевтично-методологічного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти) становить система наукових підходів, усталена в сучасній дидактиці й відображена в нормативній базі.

Компетентнісний підхід визначає результати навчання через систему ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) та узгоджується з компетентнісним описом результатів у Державних стандартах професійної (професійно-технічної) освіти. Останні розробляються згідно з Методикою розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій (2013 р.) і Методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом (2021 р.).

Діяльнісний підхід орієнтує організацію навчання на виконання типових і проблемних завдань у навчально-виробничих ситуаціях, включно з виробничим навчанням, практикою та, за наявності договорів із роботодавцями, дуальною

формою здобуття освіти відповідно до Закону України «Про професійну освіту» (2025 р.).

Особистісно зорієнтований підхід забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти. Системний та інтегративний підходи забезпечують узгодженість мети, змісту, форм (форм організації), методів і засобів навчання, а також інтеграцію загальноосвітніх і професійних модулів відповідно до структури освітніх програм.

Контекстний підхід передбачає занурення навчання в реальні та змодельовані професійні контексти через партнерство з роботодавцями, дуальну освіту, виробничу практику й проєктну діяльність.

Ресурсний підхід ґрунтується на вимогах до матеріально-технічного, кадрового й інформаційно-цифрового забезпечення освітнього процесу.

Аксіологічний підхід підкреслює ціннісну складову освіти – культуру безпеки праці, академічну доброчесність, громадянську відповідальність. Акмеологічний підхід орієнтує діяльність педагогічних працівників і здобувачів освіти на професійне зростання, саморозвиток і неперервне навчання.

Згідно зазначеного пріоритетності в профільній середній освіті професійного спрямування набувають:

– професієзорієнтованість і практикоцентричність, що відображають положення України «Про професійну освіту» (2025 р.) щодо співпраці з роботодавцями, організації виробничого навчання і практики;
– варіативність і модульність, закріплені в структурі освітніх програм за Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.) і в Стандартах професійної (професійно-технічної) освіти;
– прозорість і валідність оцінювання, що забезпечується узгодженими критеріями й процедурами відповідно до Стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) і локальних положень закладу;
– інклюзивність і безпечність освітнього середовища, регламентовані Постановою «Про організацію інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» (2019 р.);

– партнерство та соціальна відповідальність, що узгоджуються з приписами Законів 2017–2025 років і Положеннями про внутрішню систему забезпечення якості освіти.

Методологічний інструментарій компонента охоплює нормативно визначені процедури опису й узгодження результатів навчання з Національною рамкою кваліфікацій відповідно до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом (2021 р.), організацію виробничого навчання і практики, у тому числі й в мережевій формі здобуття освіти, передбаченій Порядком організації мережевої форми здобуття освіти (2019 р.), реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечення інклюзивних умов та академічної доброчесності. Усі зазначені положення конкретизуються у внутрішніх актах закладів освіти та становлять методологічну основу для змістово-профільного, процесуально-діяльнісного, контрольно-оцінювального й інших компонентів дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти).

Особливості нормативно-правового компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

Нормативно-правовий компонент визначає механізми правового регулювання освітнього процесу й управлінської діяльності закладу професійної (професійно-технічної) освіти, що реалізує програми профільної середньої освіти професійного спрямування. Його зміст спрямований на забезпечення узгодженості правових норм і практичних дій усіх учасників освітнього процесу в межах єдиної дидактичної системи.

Цей компонент виконує функцію нормативно-інституційного каркаса, який гарантує законність освітньої діяльності, визначає повноваження суб’єктів освітнього процесу, процедури ухвалення управлінських рішень, правила розроблення, затвердження та реалізації освітніх програм, а також порядок внутрішнього моніторингу якості освіти. Його положення забезпечують юридичну визначеність змістово-профільного, процесуально-діяльнісного й контрольно-оцінювального компонентів дидактичної системи.

Особливістю нормативно-правового забезпечення профільної середньої освіти в професійному коледжі є багаторівнева система регулювання. На макрорівні діють базові Закони України («Про освіту», 2017; «Про повну загальну середню освіту», 2020; «Про професійну освіту», 2025) – вони визначають повноваження органів управління освітою, засновників, керівників закладів, а також рамкові вимоги до стандартів, кваліфікацій, академічної доброчесності й інклюзії. На мезорівні діють державні стандарти (профільної середньої та професійної освіти), що конкретизують обов'язкові результати навчання та структуру освітніх програм. На мікрорівні – локальні акти закладу освіти, які деталізують загальні норми в організації освітнього процесу: положення про освітню програму, внутрішню систему забезпечення якості, оцінювання результатів, практичну підготовку, дуальну освіту, академічну доброчесність, інклюзивність тощо.

Для професійного коледжу (закладу професійної (професійно-технічної) освіти) характерна подвійна підпорядкованість нормативних приписів – як у сфері загальної середньої, так і професійної освіти. Це зумовлює необхідність узгодження змісту освітніх програм із двома групами стандартів і використання спільних процедур верифікації результатів навчання. Саме тому в освітніх програмах має бути прозоре узгодження результатів із Національною рамкою кваліфікацій і стандартами професійної (професійно-технічної) освіти.

Нормативно-правовий компонент також визначає механізми реалізації автономії коледжу – зокрема в питаннях вибору форм організації освітнього процесу (очної, дистанційної, змішаної), розроблення варіативного компонента навчальних планів, партнерства з роботодавцями, упровадження дуальної освіти, мережевої взаємодії й академічної мобільності. Усі ці аспекти регулюються на рівні внутрішніх положень, що ухвалюються педагогічною радою відповідно до чинних законів і державних стандартів.

Важливою складовою нормативно-правового компонента є забезпечення прав і безпеки учасників освітнього процесу, у тому числі через виконання вимог Порядку організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (2019 р.), а також через функціонування внутрішніх процедур

реагування на випадки порушення академічної доброчесності, дискримінації чи недотримання етичних стандартів.

Отже, нормативно-правовий компонент дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти) забезпечує її функційну легітимність, створює умови для узгодження зовнішніх і внутрішніх нормативних вимог, регламентує порядок взаємодії суб'єктів і розподіл відповідальності, формує підґрунтя для ефективної реалізації інших компонентів дидактичної системи – змістово-профільного, процесуально-діяльнісного та контрольно-оцінювального.

Особливості організаційно-інституційного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

Організаційно-інституційний компонент забезпечує структурно-функційну цілісність дидактичної системи профільної середньої освіти професійного спрямування. Він визначає механізми управління, кадрового забезпечення, соціального партнерства та ресурсної підтримки, які уможливлюють реалізацію освітнього процесу в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти). Компонент спрямований на організаційне узгодження діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу, визначення внутрішньої структури закладу, розподіл управлінських повноважень, забезпечення взаємодії з роботодавцями та створення сприятливого освітнього середовища.

Його нормативну основу становлять положення Закону України «Про освіту» (2017 р.), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Закону України «Про професійну освіту» (2025 р.) і Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), а також підзаконні акти, що визначають організаційні механізми функціонування закладів освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 р. (у редакції 2021–2024 рр.) «Про ліцензування освітньої діяльності», Наказ МОН № 1377 від 30 вересня 2020 р. «Про затвердження Порядку запровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти», Постанова Кабінету Міністрів України № 636 від 10 липня 2019 р. «Про організацію інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти»,

Наказ МОН № 1511 від 15 грудня 2020 р. «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття освіти». Вони формують правову основу для інституційної організації профільної середньої освіти професійного спрямування.

Організаційна структура професійного коледжу поєднує освітню, управлінську та виробничо-практичну діяльність. Управління здійснюється на засадах інституційної автономії, демократії та державно-громадського управління. У межах цієї структури педагогічна рада виконує колегіальні функції стратегічного планування освітньої діяльності, ухвалення освітніх програм, внутрішніх положень і звітів про якість освіти. Керівник закладу гарантує реалізацію державних стандартів освіти, організовує кадрову політику, співпрацю з партнерами та розвиток ресурсної бази. Методичні комісії координують роботу педагогів і майстрів виробничого навчання, забезпечуючи узгодженість загальноосвітньої та професійної складових освітнього процесу. Служби психолого-педагогічного, кар’єрного й інклюзивного супроводу, створені відповідно до чинних нормативних документів і проєкту Концепції професійної орієнтації та кар’єрного консультування в системі освіти України на 2025–2027 роки (2025 р.), сприяють підтримці індивідуальних освітніх траєкторій і професійного самовизначення здобувачів освіти.

Організація освітнього процесу в професійному коледжі характеризується гнучкістю та варіативністю. Заклади реалізують навчання у формах, визначених законами 2017–2025 рр.: очній, дистанційній, змішаній, дуальній, а також у мережевій формі здобуття освіти, що дає змогу поєднувати ресурси різних установ. В освітньому процесі органічно поєднуються аудиторна, лабораторно-виробнича та проєктна діяльність. Виробниче навчання та практика організовуються на базі підприємств, установ й організацій-партнерів, що забезпечують реальний професійний контекст навчання. Зміст і результати практичної підготовки узгоджуються з освітніми програмами та державними стандартами професійної освіти, що забезпечує наскрізність компетентнісного підходу й набуття здобувачами як загальноосвітніх, так і професійних компетентностей.

Інституційне середовище професійного коледжу ґрунтується на партнерській взаємодії закладу освіти з органами місцевого самоврядування, роботодавцями, закладами фахової передвищої та вищої освіти, науковими установами, центрами

післядипломної педагогічної освіти, професійними асоціаціями та громадськими організаціями. Така взаємодія забезпечує адаптацію освітніх програм до регіональних і галузевих потреб, сприяє модернізації змісту навчання та розбудові безперервного освітнього простору.

Кадрове забезпечення освітньої діяльності здійснюється відповідно до Закону України «Про професійну освіту» (2025 р.) і Типового положення про атестацію педагогічних працівників (2010 р., у редакції 2024 р.). До складу педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти належать викладачі загальноосвітніх і професійно-теоретичних дисциплін, майстри виробничого навчання, керівники та вихователі гуртожитків, практичні психологи, соціальні педагоги, методисти, бібліотекарі, інші педагогічні працівники. У межах закладу розвивається система наставництва, підвищення кваліфікації та стажування на виробництві, що забезпечує професійне зростання педагогічного колективу та відповідність сучасним вимогам до педагогічної діяльності.

Важливою складовою організаційно-інституційного компонента є внутрішня система забезпечення якості освіти, яка функціонує як інтегрований механізм планування, моніторингу, оцінювання й удосконалення освітнього процесу. Її структура визначається на законодавчому рівні, насамперед Законі «Про освіту» (2017 р.) і деталізується в локальних актах закладу: положеннях про освітні програми, оцінювання результатів навчання, дуальну освіту, академічну доброчесність, інклюзивне навчання, кар’єрне консультування, внутрішній аудит якості. Вона узгоджується з вимогами Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) і забезпечує постійне вдосконалення освітньої діяльності на основі самооцінювання, зворотного зв’язку та зовнішньої верифікації результатів.

Отже, організаційно-інституційний компонент дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти) спрямований на забезпечення ефективного функціонування закладу як цілісного освітнього організму, у якому поєднуються загальноосвітня й професійна підготовка, управління й самоврядування, педагогічна діяльність і партнерська взаємодія.

Особливості змістово-профільного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

Змістово-профільний компонент визначає структуру й логіку побудови освітніх програм профільної середньої освіти професійного спрямування в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти) у межах, установлених законами та державними стандартами. Його нормативну основу становлять Закон України «Про освіту» (2017 р.), який закріплює компетентнісний підхід, академічну автономію закладу, форми здобуття освіти та індивідуальну освітню траєкторію здобувача; Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), що визначає рівень профільної середньої освіти й вимоги до її реалізації; Закон України «Про професійну освіту» (2025 р.), який дає змогу поєднувати здобуття професійної освіти з одночасним здобуттям профільної середньої освіти в професійному коледжі; а також Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.), що встановлює вимоги до обов'язкових результатів навчання за освітніми галузями.

Зміст профільної середньої освіти професійного спрямування структурується як поєднання загальноосвітньої складової, необхідної для досягнення результатів, визначених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.), і професійно орієнтованої складової, пов'язаної з набуттям компетентностей, що відповідають обраній сфері професійної підготовки. Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.) визначає перелік освітніх галузей і вимоги до обов'язкових результатів навчання, а заклад освіти, користуючись академічною автономією, формує освітню програму, у якій конкретизуються результати, навчальні предмети/курси, очікувані результати засвоєння та способи їх досягнення. Вибір структури й засобів організації змісту здійснюється закладом автономно, але у визначених законодавчо межах.

Освітні програми професійного коледжу (закладу професійної (професійно-технічної) освіти) мають забезпечувати взаємну узгодженість загальноосвітніх і професійно-спрямованих елементів, з дотриманням вимог Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) щодо обов'язкових результатів навчання.

Професійна складова формується відповідно до законодавства про професійну освіту й має спиратися на професійні стандарти у відповідних галузях. Заклад визначає перелік предметів, курсів за вибором і практичної підготовки у варіативній частині програми, ураховуючи освітні потреби здобувачів і запити ринку праці. Таке поєднання відповідає можливості інтеграції профільної середньої та професійної освіти, передбаченій законом про професійну освіту.

Організація досягнення результатів навчання здійснюється через форми, встановлені законом: очну, дистанційну, змішану; за наявності договорів із роботодавцями може застосовуватися дуальна форма здобуття освіти. Виробниче навчання і практика проводяться в співпраці з підприємствами-партнерами згідно з законодавством про професійну освіту та Положенням про дуальну форму здобуття освіти (2021 р.). Зміст практичної підготовки узгоджується з освітньою програмою та відображається у відповідних робочих документах закладу.

Реалізація змісту потребує належних ресурсів і безпекових умов. Вимоги до освітнього середовища й ресурсного забезпечення встановлюються Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності (2015 р.); адаптація змісту й організації навчання для осіб з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (2021 р.), із фіксацією рішень у внутрішніх актах і документах супроводу.

Таким чином, змістово-профільний компонент забезпечує нормативно коректне поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки на рівні профільної середньої освіти, визначає межі академічної автономії закладу в доборі предметів / курсів і гарантує відповідність освітніх досягнень здобувачів профільної середньої освіти обов’язковим результатам, установленим Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.). Професійні коледжі (заклади професійної (професійно-технічної) освіти) мають широку академічну автономію. Усі додаткові інструменти опису чи планування (зокрема будь-які таблиці узгодження результатів) можуть застосовуватися закладом як внутрішні організаційні рішення, вони не є предметом нормативного регулювання.

Особливості процесуально-діяльнісного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

Процесуально-діяльнісний компонент визначає організаційно-педагогічну логіку функціонування дидактичної системи профільної середньої освіти професійного спрямування, спрямовану на забезпечення інтеграції теоретичного навчання з практичною діяльністю, формування ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь, розвиток самостійності, відповідальності та готовності здобувачів профільної середньої освіти до навчання впродовж життя.

Освітній процес у професійному коледжі (професійному (професійно-технічному) закладі освіти) спирається на єдність теоретичної, практичної та рефлексійної складових, що забезпечує цілісність і результативність навчання. Єдність теорії і практики забезпечує тісний зв'язок змісту навчання з майбутньою професійною сферою. Освітні (навчальні) програми реалізуються у формах, що забезпечують активну участь здобувачів у власному навчанні – уроках, лабораторно-практичних і семінарських заняттях, виробничих і навчальних практиках, тренінгах, майстер-класах, навчально-дослідницьких і проєктних роботах. Підготовка здобувачів освіти відбувається з урахуванням принципів варіативності, послідовності та поступового ускладнення завдань.

Можливими є очна, змішана, дистанційна й дуальна форми організації освітнього процесу. Застосування дуальної форми, передбаченої Порядком організації дуальної форми здобуття освіти (2019 р.), забезпечує поєднання навчання в закладі освіти з навчанням на робочих місцях, формування професійного досвіду та розвиток відповідальності за результати діяльності.

Вибір технологій і методів навчання зумовлюється метою профільної середньої освіти професійного спрямування – підготовкою здобувачів до трудової діяльності й подальшої освіти впродовж життя. Освітній процес ґрунтується на активних, інтерактивних і практико-орієнтованих методах: проблемному та проєктному навчанні, кейс-методі, моделюванні виробничих ситуацій, роботі в командах, використанні навчальних симуляцій і цифрових практикумів. У процесі навчання можуть інтегруватися елементи контекстного, STEM- і STEAM-підходів,

що забезпечують зв'язок між загальноосвітньою та професійно-практичною підготовкою. Освітнє середовище професійного коледжу (закладу професійної (професійно-технічної) освіти) передбачає активне використання цифрових технологій – систем управління навчанням, електронних освітніх ресурсів, віртуальних лабораторій, хмарних платформ і цифрових симуляторів, що відповідає принципам ISO 21001:2018 «Educational Organizations – Management Systems» та Концепції цифрової трансформації освіти і науки України (2022 р.).

Невід'ємною складовою процесуально-діяльнісного компонента є професійно-практична підготовка, яка реалізується через навчальну й виробничу практики, стажування, участь у майстер-класах і навчальних тренінгах тощо. Практична діяльність забезпечує формування трудових навичок, оволодіння сучасними технологіями виробництва, розвиток уміння працювати в команді, дотримання професійної етики й культури праці. Зміст і тривалість практики визначаються освітньою програмою й погоджуються з роботодавцями, що відповідає вимогам Порядку організації освітнього процесу у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (2021 р.). Підсумки практики оцінюються у формі звітів, проєктних захистів або демонстрації результатів діяльності, що інтегрує теоретичні знання з практичним досвідом.

Значну роль у реалізації процесуально-діяльнісного компонента відіграє психолого-педагогічний й інклюзивний супровід здобувачів освіти, який забезпечується діяльністю психологічної служби й команд психолого-педагогічного супроводу. Для здобувачів з особливими освітніми потребами освітній процес організовується згідно з Порядком організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (2021 р.), що передбачає розроблення індивідуальних програм розвитку, адаптацію змісту, методів і середовища навчання. В освітньому середовищі гарантуються принципи безбар'єрності, недискримінації, гендерної рівності та психоемоційної безпеки.

Система оцінювання результатів навчання в межах процесуально-діяльнісного компонента зорієнтована на формувальне оцінювання, рефлексію й розвиток уміння аналізувати власний прогрес. Застосовуються різні види контролю – поточний, тематичний, підсумковий, а також самооцінювання, взаємооцінювання

й портфоліо досягнень. Критерії оцінювання визначаються освітньою програмою відповідно до очікуваних результатів навчання, зокрема зафіксованих у Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.), і спрямовані на вимірювання ступеня сформованості компетентностей, необхідних для подальшої освіти чи професійної діяльності. Кваліфікаційне оцінювання результатів професійної підготовки має здійснюватися відповідно до чинних нормативних актів МОН і включає демонстрацію здобутих умінь у реальних або змодельованих виробничих ситуаціях.

Отже, процесуально-діяльнісний компонент дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі забезпечує реалізацію практико-орієнтованого, компетентнісного й особистісно зорієнтованого навчання, у якому теоретична, практична та рефлексійна діяльність утворюють цілісну систему формування освітніх результатів. Його функціонування гарантує досягнення узгодженості між цільовими, змістовими й оцінювальними складовими системи, забезпечує розвиток професійної, соціальної й громадянської компетентностей здобувачів освіти та формує підґрунтя для їхньої подальшої професійної й освітньої мобільності.

Особливості контрольно-оцінювального компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

Контрольно-оцінювальний компонент визначає механізми моніторингу, діагностування, аналізу та корекції результатів освітнього процесу, спрямованого на досягнення очікуваних компетентнісних результатів профільної середньої освіти професійного спрямування. Його призначення полягає в забезпеченні цілісного циклу оцінювання – від визначення критеріїв і показників до інтерпретації результатів і прийняття управлінських рішень на рівні здобувача, педагога та закладу освіти. Контрольно-оцінювальна діяльність виконує не лише діагностувальну, а й формувальну, мотиваційну й інші функції, що узгоджується з положеннями концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти та з принципами оцінювання, визначеними в Законі України «Про освіту» (2017 р.).

Система оцінювання в професійному коледжі (професійному (професійно-технічному) закладі освіти) функціонує як інтегрований механізм забезпечення якості освіти, який поєднує внутрішній моніторинг навчальних досягнень здобувачів освіти з діяльністю системи внутрішнього забезпечення якості освіти закладу. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) і Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), оцінювання здійснюється за критеріями сформованості ключових і предметних компетентностей, що виявляються в здатності здобувачів знати, розуміти, застосовувати знання на практиці, розв'язувати комплексні завдання та діяти відповідально в реальних або змодельованих виробничих ситуаціях.

Організація контрольно-оцінювальної діяльності базується на принципах валідності, надійності, об'єктивності, прозорості, академічної доброчесності, інклюзивності та розвитку освітньої автономії. Оцінювання результатів навчання має формувальний і розвивальний характер, орієнтується на поступ учнів. Такий підхід відповідає європейській концепції "assessment for learning" (оцінювання заради навчання), відображеній у системі EQAVET (2023 р.), і забезпечує безперервний педагогічний зворотний зв'язок між викладачем і здобувачем освіти.

Контрольно-оцінювальний компонент передбачає поєднання поточних, тематичних, підсумкових і кваліфікаційних форм оцінювання. Поточне оцінювання забезпечує відстеження засвоєння навчального матеріалу в процесі навчання, тематичне – визначає рівень досягнення проміжних результатів за завершеними темами або модулями. Підсумкове оцінювання охоплює комплексне визначення рівня сформованості компетентностей після завершення освітньої програми або її циклу, тоді як кваліфікаційне оцінювання відображає готовність здобувача до виконання професійних функцій і здійснюється у формах демонстраційних завдань, захисту практичних проєктів, виробничих кейсів чи кваліфікаційних проб. Його організація регламентується Порядком організації освітнього процесу у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (2021 р.) та Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності (2015 р.).

Особливу роль у дидактичній системі профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти) відіграє

формувальне оцінювання, яке зосереджене на зворотному зв’язку, корекції навчальних стратегій і підтримці внутрішньої мотивації здобувачів профільної середньої освіти професійного спрямування до навчання. Можуть застосовуватися індивідуальні карти досягнень, спостережні листи, цифрові рубрики, чек-листи, електронні портфоліо, аналітичні звіти та рефлексійні щоденники.

Задля підвищення прозорості та достовірності результатів освітніх (навчальних) досягнень запроваджується портфоліо здобувача освіти, яке містить підтвердження участі в навчальних проєктах, практиках, конкурсах, демонстраційних випробуваннях, громадських ініціативах. Такий підхід дає змогу відстежувати індивідуальну динаміку розвитку здобувачів освіти, а також створює передумови для визнання результатів навчання, здобутих ними в неформальній чи інформальній освіті, відповідно до Порядку визнання на рівнях повної загальної середньої освіти результатів навчання, здобутих шляхом формальної та / або неформальної освіти в суб’єктів освітньої діяльності, розміщених за кордоном (2025 р.).

У межах контрольно-оцінювального компонента важливою є взаємодія оцінювання з системою внутрішнього забезпечення якості освіти. Саме через внутрішній моніторинг результатів і самооцінювання педагогічних процесів забезпечується узгодженість між освітніми цілями, програмами та практикою викладання. Оцінювання виконує роль індикатора ефективності освітньої політики закладу й основи для стратегічного планування його розвитку.

У контексті гуманістичної парадигми освіти оцінювання розглядається як партнерська взаємодія між учителем (викладачем) і здобувачем освіти, що сприяє становленню суб’єктності, професійної ідентичності та відповідальності за результати навчання. Визнання помилки як ресурсу розвитку, формування культури конструктивного зворотного зв’язку та розвиток здатності до самооцінювання відповідають акмеологічному підходу, закладеному в концептуальній моделі дидактичної системи профільної середньої освіти.

Таким чином, контрольно-оцінювальний компонент забезпечує системне узгодження цілей, змісту, процесу та результатів навчання, виконує функцію діагностувального ядра дидактичної системи профільної середньої освіти

професійного спрямування. Його реалізація підтримує індивідуальні траєкторії розвитку, формує культуру самооцінювання й сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу як на рівні здобувача, так і на рівні інституції.

Особливості рефлексійно-прогностичного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

Рефлексійно-прогностичний компонент забезпечує перехід від фіксації освітніх результатів до їхнього аналітичного осмислення та стратегічного планування розвитку дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти). Його призначення полягає в упорядкованому використанні даних моніторингу й оцінювання для прийняття педагогічних та управлінських рішень, що спрямовані на вдосконалення змісту, організації й технологій навчання, а також на коригування інституційних практик забезпечення якості освіти. Аналізуються тенденції у формуванні компетентностей, ефективність застосованих методів і засобів навчання, узгодженість процесуальних рішень із очікуваними результатами Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.); за підсумками аналізу формуються рекомендації щодо оновлення освітніх програм і планів методичної роботи. Такий підхід відповідає вимогам Закону України «Про освіту» (2017 р.) щодо побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі.

Прогностична складова компонента зосереджується на моделюванні змін у коротко- та середньостроковій перспективі: визначаються ризики й можливості для підвищення якості навчання, окреслюються траєкторії оновлення навчально-методичного забезпечення, зокрема цифрових інструментів, плануються пріоритети підвищення кваліфікації педагогічних працівників і розвитку партнерств. Усі рішення співвідносяться з вимогами Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) щодо результатів навчання та компетентнісних орієнтирів, які є базою для планування змістових і процесуальних змін у коледжі.

На інституційному рівні рефлексійно-прогностичний компонент інтегрується з внутрішньою системою забезпечення якості освіти: результати внутрішнього моніторингу та самооцінювання є основою для змін у закладі профільної середньої

освіти. Нормативною підставою для циклічності «дані → аналіз → рішення → поліпшення» є вимоги до внутрішньої системи якості, установлені Законом України «Про освіту» (2017).

У частині зовнішніх орієнтирів цей компонент спирається на європейську рамку EQAVET для професійного навчання, яка описує безперервний цикл забезпечення якості освіти (планування – реалізація – оцінювання – перегляд) і може бути рекомендована до використання як референтна схема для закладів профільної середньої освіти професійного спрямування. Її застосування як методологічного орієнтира дає змогу узгоджувати внутрішні процедури закладу з європейською практикою. Водночас для управління змінами й документування результатів освітнього процесу може використовуватися сумісність із вимогами ISO 21001:2018 (EOMS) як стандарту менеджмент-систем для освітніх організацій.

Таким чином, рефлексійно-прогностичний компонент дидактичної системи профільної середньої освіти в професійному коледжі (професійному (професійно-технічному) закладі освіти) забезпечує інтелектуальну «післядію» оцінювання: він переводить результати контрольно-оцінювального компонента в площину інституційного навчання й розвитку, підтримує відповідність освітньої діяльності вимогам освітніх і професійних стандартів, підсилює культуру якості та створює механізми безперервного поліпшення на рівнях здобувача профільної середньої освіти професійного спрямування, педагога й закладу освіти.

Рис. 3.2. Дидактична система профільної середньої освіти в професійному коледжі (закладі професійної (професійно-технічної) освіти)

3.3. Дидактична система профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Дидактична система профільної середньої освіти в закладах фахової передвищої та вищої освіти має функціонувати як інтегрована професійно орієнтована структура, що поєднує здобуття рівня повної загальної середньої освіти із фаховою підготовкою. Її цілісність забезпечується узгодженістю методологічних засад, нормативного регулювання, інституційної спроможності, змістового наповнення, організації процесу, системи оцінювання та механізмів рефлексії й удосконалення.

Ключовим інтеграційним механізмом у цій дидактичній системі виступає дуальна форма здобуття освіти, що поєднує навчання в закладі освіти з навчанням на робочому місці в роботодавця відповідно до Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти (2023 р.).

Особливості пропедевтично-методологічного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Цей компонент задає ціннісні орієнтири дидактичної системи, акцентуючи на практикоцентричності, професієзорієнтованості й інтеграції загальноосвітньої й фахової підготовки.

Згідно з чинною нормативною базою України, здобуття профільної середньої освіти в закладах фахової передвищої та вищої освіти має подвійне спрямування, залежно від типу програми й закладу.

У закладах фахової передвищої освіти (відповідно до Закону України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Типового положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти (2023 р.), Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти (2023 р.)) освітні програми фахової передвищої освіти, що включають профільну середню освіту, поєднують загальноосвітню та професійну складову. Основна мета – підготовка здобувача до подальшого навчання за обраною спеціальністю або до початку професійної діяльності.

Відповідно до: Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), заклади вищої освіти можуть надавати профільну середню освіту, якщо мають ліцензію на цей рівень. У такому випадку програми спрямовані переважно на академічний профіль – тобто підготовку до подальшого навчання в закладі вищої освіти, формування дослідницьких і проєктних компетентностей, необхідних для вищої освіти.

Провідними методологічними підходами виступають компетентнісний, діяльнісний й особистісно зорієнтований. Компетентнісний підхід забезпечує узгодженість результатів навчання профільної середньої освіти з вимогами стандартів фахової передвищої та вищої освіти й рівнями Національної рамки кваліфікацій.

Персоналізація, індивідуалізація та диференціація навчання реалізуються через побудову індивідуальних освітніх траєкторій, що втілюються в індивідуальних навчальних планах здобувачів освіти відповідно до Законів України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.) та «Про вищу освіту» (2014 р.).

Особливості нормативно-правового компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Нормативну основу дидактичної системи становлять Конституція України, Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.) і «Про вищу освіту» (2014 р.), а також підзаконні акти, що деталізують організацію освітнього процесу та практичної підготовки, зокрема:

- Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти (Наказ МОН № 510 від 02.05.2023 р.);
- Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти (Наказ МОН № 510 від 02.05.2023 р.);
- Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти (Наказ МОН № 426 від 13.04.2023 р.);
- Порядок визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та / або інформальної освіти (Наказ МОН № 130 від 08.02.2022 р.);

- Порядок організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти (Постанова КМУ № 1321 від 15.12.2021 р.);
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти (Наказ МОН № 918 від 13.07.2020, у ред. 2024 р.).

Закладам фахової передвищої освіти та вищої освіти гарантується академічна, організаційна та фінансова автономія, що дає змогу самостійно розробляти освітні програми, визначати форми здобуття освіти й ухвалювати локальні положення (про оцінювання, практичну підготовку, внутрішню систему забезпечення якості освіти, академічну доброчесність тощо).

Особливості організаційно-інституційного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Інституційна архітектоніка дидактичної системи включає коледжі, фахові коледжі, інститути, університети та академії, які забезпечують здобуття професійної середньої освіти разом із фаховою або освітньо-кваліфікаційною підготовкою. Управління освітнім процесом здійснюється на засадах інституційної автономії, колегіальності та партнерства.

Важливою є співпраця з роботодавцями, що реалізується через укладання договорів, створення координаційних центрів дуальної освіти, призначення наставників від підприємств і спільне розроблення індивідуальних освітніх планів.

Обов’язковою складовою є внутрішня система забезпечення якості освіти, яка охоплює моніторинг якості освітніх (навчальних) програм, ресурсного забезпечення, підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, а також процедур самооцінювання.

Особливості змістово-профільного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Зміст освітніх програм має інтегрований характер і поєднує загальноосвітню складову (досягнення результатів, визначених Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.)) з фаховою (формування професійних компетентностей).

Освітня програма структурується як комплекс освітніх компонентів (предметів, практик, проєктів, кваліфікаційної роботи тощо), спрямований на досягнення програмних результатів навчання.

Основними вимогами до структури освітніх програм є визначення переліку компетентностей і програмних результатів навчання, що мають бути досягнуті здобувачами; загального обсягу навчального навантаження в кредитах ЄКТС, розподіленого між освітніми компонентами; форм проведення підсумкової атестації та системи оцінювання результатів навчання, які забезпечують об'єктивність і прозорість контролю. Ці вимоги узгоджуються з положеннями Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закону України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), а також із Методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти (2020 р.). Для дуальної форми зміст освітніх (навчальних) програм адаптується до специфіки виробничих завдань роботодавця, включаючи навчання на робочому місці, вирішення практичних кейсів і впровадження міждисциплінарних проєктів.

Особливості процесуально-діяльнісного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Форми здобуття освіти в системі вищої освіти визначено Законом України «Про вищу освіту»: інституційна (очна (денна/вечірня), заочна, дистанційна, мережева) та дуальна.

У закладах фахової передвищої освіти практична підготовка розглядається як форма організації освітнього процесу та є обов'язковою складовою кожної освітньої програми.

Дуальна форма в закладах фахової передвищої освіти й вищої освіти організовується на підставі договорів між закладом освіти й роботодавцем (за потреби – тристороннього договору зі здобувачем).

Час навчання на робочому місці обліковується в кредитах ЄКТС; для вищої освіти він становить від 25 до 60 % загального обсягу кредитів відповідної програми, а для закладів фахової передвищої освіти – визначається освітньою програмою та локальними актами з урахуванням Типового положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти (2023 р.) та Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти (2023 р.).

Наставник від роботодавця бере участь у реалізації індивідуального навчального плану і в оцінюванні результатів навчання на робочому місці згідно з укладеним договором.

Особливості контрольно-оцінювального компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Система оцінювання в закладах фахової передвищої освіти й закладах вищої освіти базується на принципах об'єктивності, прозорості та верифікованості результатів.

Форми контролю визначаються локальними актами (положення про оцінювання, атестацію, екзаменаційні комісії) в межах, визначених законодавчо, та узгоджуються з особливостями реалізації освітньої програми.

У разі дуальної форми роботодавець (через наставника) бере участь у плануванні й оцінюванні результатів навчання на робочому місці, а його висновки можуть бути враховані під час підсумкової атестації.

Результати, здобуті на робочому місці чи в межах неформальної / інформальної освіти, можуть бути визнані та перезараховані відповідно до Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та / або інформальної освіти (2022 р.) у межах процедур внутрішнього забезпечення якості освіти.

Особливості рефлексійно-прогностичного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

Цей компонент забезпечує постійний цикл самоаналізу, прогнозування й оновлення діяльності закладу освіти. Рефлексія на інституційному рівні включає аналіз результатів внутрішнього моніторингу, самооцінювання, зворотного зв'язку від здобувачів і роботодавців, а також результатів працевлаштування випускників.

Прогнозування передбачає планування розвитку освітніх програм, оновлення навчально-методичного забезпечення, розширення партнерств із роботодавцями, а також стажування викладачів на підприємствах-партнерах.

Рефлексія здобувачів освіти підтримується через індивідуальні звіти, портфоліо досягнень і самооцінювання, що сприяє формуванню навичок саморегуляції й усвідомлення власної освітньої траєкторії.

Дидактична система профільної середньої освіти в закладах фахової передвищої та вищої освіти має відображати інституційно-гнучкий і практикоорієнтований характер профільної середньої освіти, що реалізується в умовах автономії, партнерства та дуальності.

Її функціонування забезпечується нормативно визначеними механізмами інтеграції академічної й професійної підготовки, ефективними формами оцінювання та рефлексійним управлінням якістю, що відповідає логіці концептуальної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти.

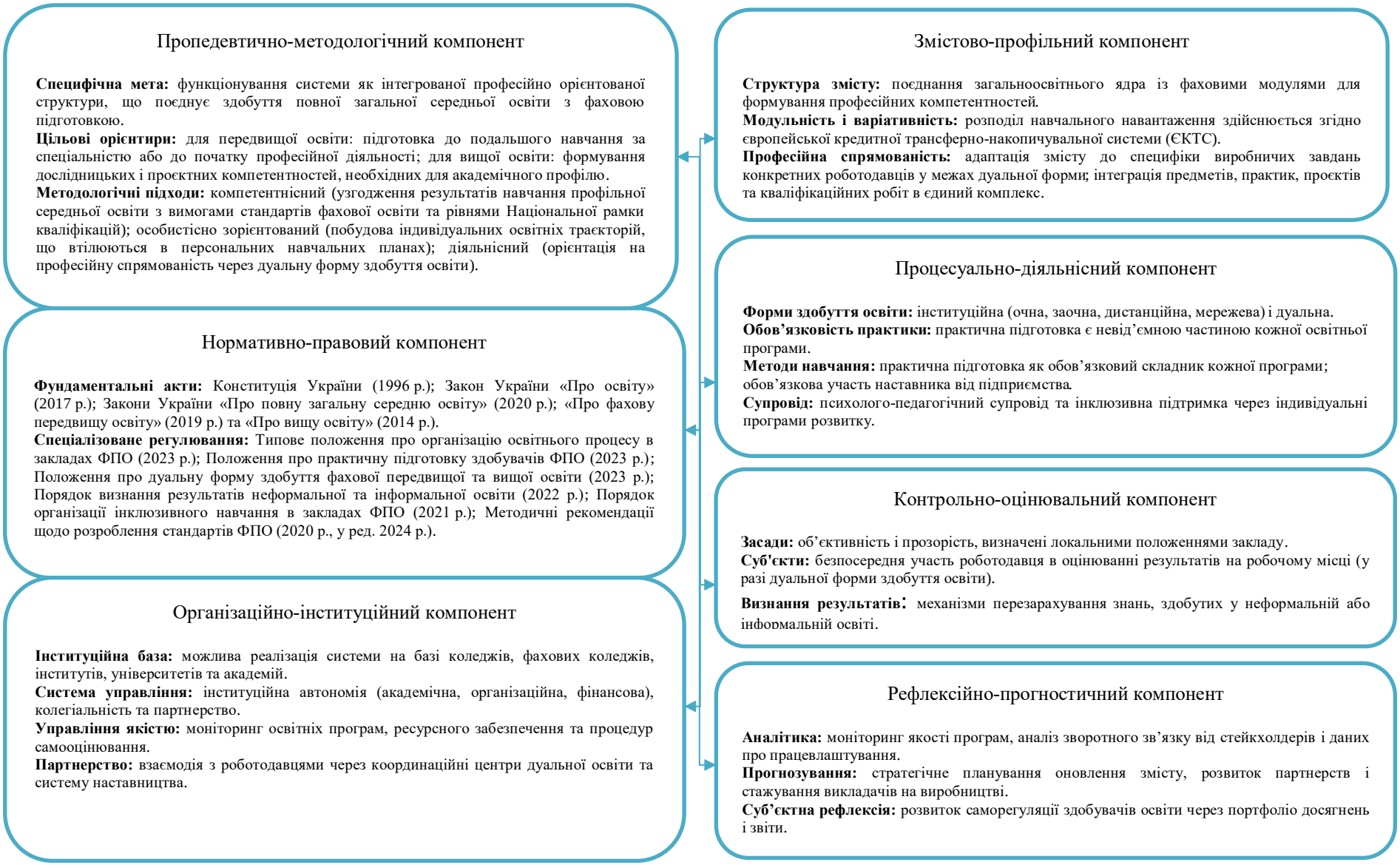


Рис. 3.3. Дидактична система профільної середньої освіти в закладах передвищої та вищої освіти

3.4. Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

Профільна середня освіта в закладах спеціалізованої освіти є структурною складовою повної загальної середньої освіти, що забезпечує цілеспрямований розвиток здібностей і талантів молоді відповідно до обраного напряму – мистецького, спортивного, військового, безпекового або наукового. Її особливість полягає в поєднанні загальноосвітньої та профільної підготовки в умовах особливого освітнього середовища, де навчання органічно інтегроване з вихованням, життям у пансіоні та практичною діяльністю.

Дидактична система профільної середньої освіти в закладах спеціалізованої освіти вибудовується на основі тих самих семи взаємопов’язаних компонентів, що визначені в концептуальній моделі, проте наповнюється змістом, зумовленим профільною специфікою діяльності, особливими умовами навчання та виховання учнів.

Особливості пропедевтично-методологічного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

Цей компонент визначає ціннісні засади функціонування закладу спеціалізованої освіти, пріоритети й педагогічну логіку. Центральною віссю є орієнтація на розвиток індивідуальних здібностей учня, формування особистості, здатної до творчості, наукового пізнання чи служіння суспільству тощо – залежно від профілю закладу.

Методологічну основу, у першу чергу, становить поєднання компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого й аксіологічного підходів. Компетентнісний підходу забезпечує узгодженість результатів навчання з вимогами Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.); діяльнісний – реалізує принцип «навчання через дію», який особливо виразно виявляється в тренувальній, творчій або дослідницькій роботі; особистісно зорієнтований й аксіологічний – надають освітньому (навчальному) процесу ціннісного

спрямування, утверджують громадянську відповідальність, національну самосвідомість, патріотизм.

У цьому компоненті поєднуються цілі навчання, виховання й розвитку. Для мистецького ліцею – це становлення художньої культури й креативності, для спортивного – вольової саморегуляції й прагнення до результату, для військового та безпекового – дисципліни, лідерства, готовності до дії, для наукового – допитливості й дослідницької культури мислення. Так реалізується концепція особистісно зорієнтованої освіти, де кожен здобувач виступає активним учасником власного професійного становлення.

Особливості нормативно-правового компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти.

Нормативно-правовий компонент забезпечує правову визначеність освітнього процесу, його відповідність державним вимогам і профільним регламентам. Він охоплює систему законів, урядових постанов і локальних актів, що встановлюють засади організації відбору учнів, їхнього навчання, виховання, проживання в пансіонах, охорони здоров’я, безпеки та соціального захисту.

Профільні положення деталізують правовий статус закладу, порядок зарахування, структуру управління, права й обов’язки учасників освітнього процесу, режим навчання й проживання, а також вимоги до педагогічних кадрів. Особливе місце посідають норми, що регулюють взаємодію закладу з органами державної влади та відомствами – Міністерством культури, Міністерством оборони, Міністерством внутрішніх справ, НАН України, спортивними федераціями, громадськими організаціями.

Важливим аспектом є забезпечення автономії закладу, яка в межах чинного законодавства дає змогу розробляти власні освітні програми, визначати форми навчання й оцінювання, створювати внутрішню систему забезпечення якості освіти.

Правові підстави функціонування цих закладів визначено Законом України «Про освіту» (2017 р.), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.), а також відповідними Постановами Кабінету Міністрів України: Положенням про мистецький ліцей (2020 р.), Положенням про заклад спеціалізованої освіти

спортивного профілю (1999 р.), Положенням про військовий (військово-морський, військово-спортивний) ліцей (2021 р.), Положенням про ліцей безпекового спрямування та національно-патріотичного виховання (2024 р.), Положенням про науковий ліцей (2019 р.) та Порядком проживання й утримання учнів у пансіонах (2021 р.).

Особливості організаційно-інституційного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

Організаційно-інституційний компонент розкриває структуру управління та систему взаємодії учасників освітнього процесу. Для закладів спеціалізованої освіти характерою є підвищена інтеграція навчальної, виховної й соціально-побутової сфер, адже освітній процес часто здійснюється в умовах цілодобового перебування учнів.

Кожен заклад має власну організаційну архітектоніку, що поєднує навчальні підрозділи, творчі або тренувальні колективи, виховні служби, медичні, психологічні й безпекові підрозділи. Управління здійснюється на засадах колегіальності та партнерства за участі педагогічної ради, ради наставників, представників профільних інституцій і громадських структур.

Функціонування освітнього середовища передбачає тісну співпрацю з партнерами – закладами вищої освіти, науковими установами, культурними організаціями, військовими частинами, спортивними федераціями. Саме через цю взаємодію формується практикоцентричний характер навчання, що пов’язує освітню підготовку з реальною сферою діяльності.

Особливості змістово-профільного компонент дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

Цей компонент визначає логіку побудови й зміст навчання, який поєднує державну освітню складову з профільною. Відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), кожен учень опановує систему ключових і предметних компетентностей, а профільна складова забезпечує розвиток спеціальних здібностей і професійно орієнтованих умінь.

Зміст освітніх програм у спеціалізованих закладах вибудовується на інтеграції знань, умінь і цінностей. Мистецький ліцей формує художньо-творчу

компетентність, розвиває сприйняття й інтерпретацію мистецтва; спортивний – поєднує навчальні предмети з тренувальним процесом і вихованням сили волі; військовий і безпековий – зосереджує увагу на патріотичному, правовому й фізичному вихованні, формуванні готовності до служби; науковий – поглиблює компетентності, формує дослідницькі та проєктні вміння.

Профільна підготовка реалізується через спеціальні курси, практики, майстер-класи, навчально-польові або експериментальні заняття тощо, які становлять цілісну систему набуття досвіду діяльності в обраній сфері.

Особливості процесуально-діяльнісного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

Процесуально-діяльнісний компонент визначає організаційно-методичні особливості освітнього (навчального) процесу. У закладах спеціалізованої освіти він набуває форм безпосередньої практичної дії: учні не лише засвоюють знання, а й щоденно застосовують їх у творчій, спортивній, науковій або військово-практичній діяльності.

Освітній процес поєднує уроки, тренування, репетиції, польові заняття, лабораторні досліди, мистецькі постановки чи наукові експерименти залежно від спеціалізації закладу освіти. Поряд із традиційними формами активно застосовуються інтегровані, проєктні, ігрові, тренувально-змагальні, симуляційні технології. В умовах пансіону навчання тісно переплітається з вихованням: режим дня організований так, щоб забезпечити баланс між навчанням, відпочинком, фізичною активністю та самоосвітою.

Застосування цифрових технологій (електронні журнали, віртуальні тренажери, дистанційні модулі) розширює можливості персоналізації, індивідуалізації та диференціації навчання, дає змогу вести постійний моніторинг результатів і підтримувати зворотний зв’язок між педагогами й учнями.

Особливості контрольно-оцінювального компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

Система оцінювання результатів навчання в закладах спеціалізованої освіти базується на принципах об’єктивності, розвитку й мотивації до самовдосконалення. Поряд із традиційними видами контролю використовуються форми, що враховують

специфіку профілю: захист творчих робіт, виступи, концерти, змагання, стройові огляди, наукові конференції тощо.

Оцінювання має формувальний характер: важливим є процес зростання, динаміка досягнень, зусилля учнів. Значна роль належить самооцінюванню, взаємооцінюванню, підсумковому аналізу педагогічних (профільних) рад. У закладах, де учні проживають у пансіоні, оцінювання також може охоплювати поведінкові, соціальні та ціннісні аспекти розвитку особистості.

Підсумковою формою є державна підсумкова атестація, що може включати захист проєкта, участь у змаганнях або творчому показі, залежно від профілю навчання.

Особливості рефлексійно-прогностичного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

Рефлексійно-прогностичний компонент забезпечує функціонування циклу безперервного вдосконалення освітнього процесу. У ньому поєднуються аналіз здобутих результатів, самооцінювання, планування змін і прогнозування розвитку.

На рівні учнів рефлексія виявляється через ведення портфоліо досягнень, участь у самооцінювальних інтерв'ю, осмислення власної освітньої траєкторії. На рівні педагогічного колективу – у методичних сесіях, аналізі результатів навчання, плануванні індивідуального підвищення кваліфікації. На рівні закладу – у функціонуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти, щорічному самоаналізі, роботі експертних і наглядових рад.

Прогностична складова спрямована на оновлення освітніх програм, модернізацію матеріально-технічної бази, розвиток партнерств і впровадження інноваційних форм (форм організації) навчання. Таким чином, забезпечується сталість і саморозвиток системи, її відкритість до суспільних і технологічних змін.

Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти уособлює системну єдність Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.), профільних особливостей і педагогічної творчості. Вона створює умови для розвитку особистості, розкриття потенціалу та підготовки до професійної, громадянської й творчої самореалізації. Така система має бути зразком практикоорієнтованої, гуманістичної й ціннісно вмотивованої освіти, що відповідає сучасним викликам та концепції Нової української школи (2016 р).

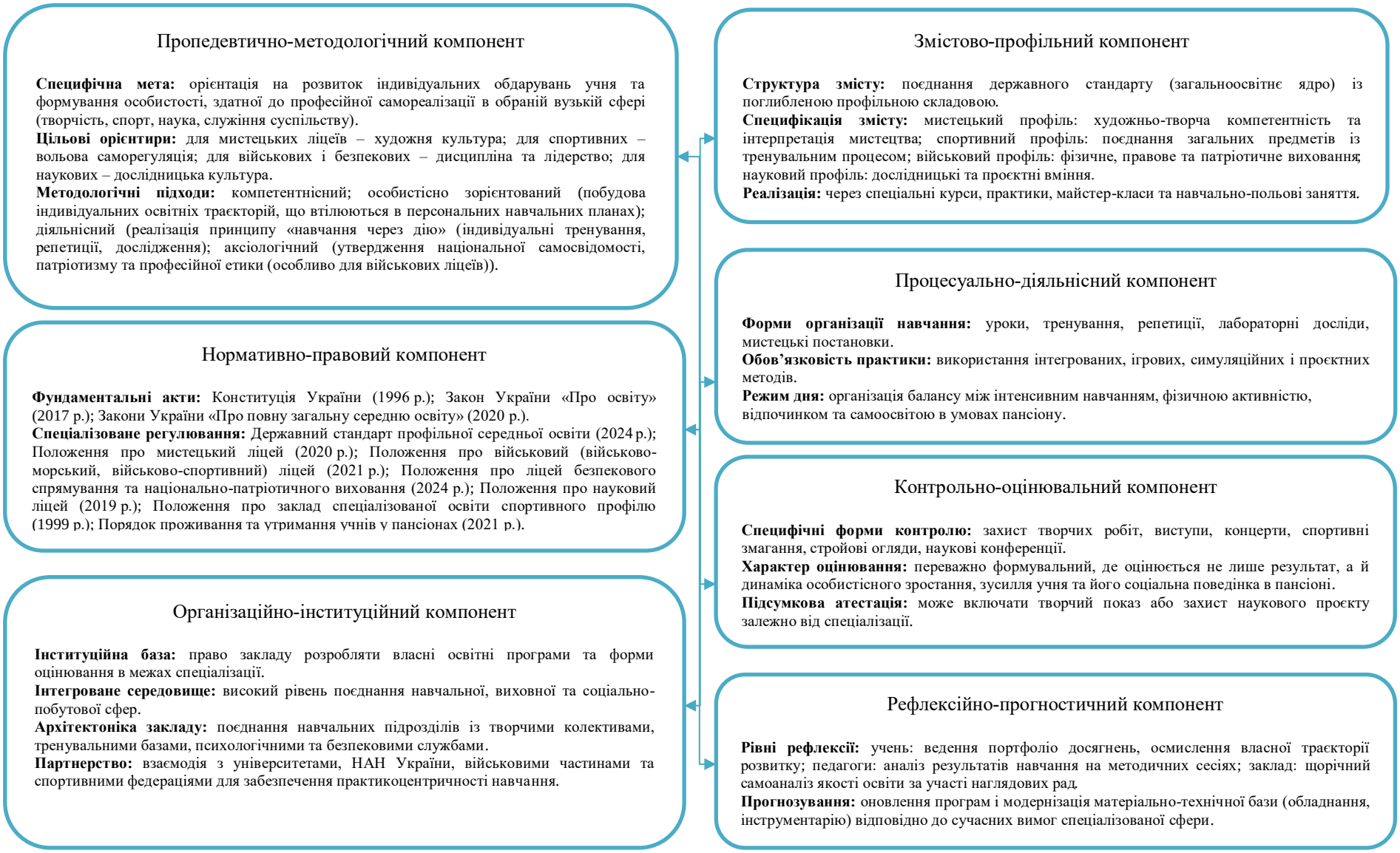


Рис. 3.4. Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціалізованої освіти

3.5. Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Профільна середня освіта в закладі спеціальної освіти є інтегрованою частиною національної системи освіти, спрямованою на забезпечення рівного доступу, індивідуалізованого розвитку та професійного самовизначення учнів з особливими освітніми потребами.

Заклади спеціальної освіти – спеціальні школи та навчально-реабілітаційні центри – створюються для здобувачів, які потребують тривалої психолого-педагогічної, корекційної, реабілітаційної підтримки. Їхня діяльність визначається Положеннями Кабінету Міністрів України «Деякі питання організації діяльності спеціальних шкіл і навчально-реабілітаційних центрів» (2019 р.), які конкретизують форми організації освітнього процесу, систему психолого-педагогічного супроводу, напрями взаємодії з інклюзивно-ресурсними центрами.

Дидактична система в закладі спеціальної освіти реалізує принципи інклюзивності, гуманізації, адаптивності й реабілітаційної спрямованості, що інтегрують навчання, виховання, корекцію та соціалізацію в єдиний педагогічний процес. Її структура включає сім взаємопов’язаних компонентів, узгоджених із концептуальною моделлю профільної середньої освіти.

Особливості пропедевтично-методологічного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Цей компонент визначає гуманістичну ідеологію функціонування спеціального закладу освіти – визнання унікальності кожної дитини, створення умов для максимально можливого розвитку її пізнавальних, емоційних і соціальних здібностей.

Метою спеціальної освіти є формування життєвої компетентності, здатності до самостійного вибору, самообслуговування, спілкування, праці, участі в громадському житті, а також опанування змісту профільної освіти згідно з Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.) та з урахуванням здібностей і можливостей здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Методологічні засади поєднують компетентнісний, діяльнісний, особистісно з зорієнтований і корекційно-розвивальний підходи. Компетентнісний – забезпечує компетентнісну орієнтацію результатів навчання; діяльнісний – розвиває навички практичного застосування знань у побуті та професійній сфері; корекційно-розвивальний – спрямовує освітній процес на компенсацію порушених функцій, формування позитивного досвіду взаємодії; особистісно зорієнтований – гарантує індивідуалізацію освітнього маршруту.

Ключові принципи пропедевтично-методологічного компонента – гуманізація, цілісність, безперервність, індивідуалізація, адаптація змісту й форм навчання до особливих потреб здобувачів освіти.

Особливості нормативно-правового компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Правові засади діяльності закладу спеціальної освіти визначені Положенням про спеціальну школу та навчально-реабілітаційний центр (2019 р.), яке встановлює типологію, структуру, порядок комплектування класів, напрями психолого-педагогічного супроводу, форми співпраці з батьками й інклюзивно-ресурсним центром.

Положення про інклюзивно-ресурсний центр (2017 р.) окреслює механізм визначення особливих освітніх потреб, проведення комплексного оцінювання розвитку дитини, розроблення рекомендацій щодо освітнього маршруту.

Важливою нормою є право здобувача на індивідуальну освітню програму й індивідуальний навчальний план, розроблений командою психолого-педагогічного супроводу.

Освітній процес у закладах спеціальної освіти організовується відповідно до рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру, висновків фахівців, вимог безпеки, охорони здоров’я й реабілітації.

Нормативно-правова база передбачає співпрацю закладів спеціальної освіти із закладами професійної, передвищої та вищої освіти для забезпечення наступності освітньої траєкторії та підтримки профорієнтації учнів.

Особливості організаційно-інституційного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Організаційно-інституційна побудова закладу спеціальної освіти базується на інтеграції педагогічної, реабілітаційної, медичної, психологічної та соціальної підтримки.

Структура передбачає функціонування педагогічної ради, психолого-медико-педагогічного консиліуму, команд супроводу, реабілітаційних відділень, логопедичних, тифлопедагогічних, сурдопедагогічних і психологічних служб.

Ключовим елементом інституційної взаємодії є мультидисциплінарна команда фахівців, яка об’єднує педагогів, асистентів учителя, практичних психологів, соціальних педагогів, дефектологів, логопедів, реабілітологів, лікарів, і тісно співпрацює з інклюзивно-ресурсним центром.

Управління освітнім процесом здійснюється на засадах колегіальності, партнерства з батьками, взаємної відповідальності учасників освітнього процесу.

Важливим напрямом діяльності закладу спеціальної освіти є створення інклюзивного середовища – безпечного, дружнього, мотивувального, з доступною архітектурою, технічними та цифровими засобами навчання.

Особливості змістово-профільного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Зміст профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти базується на вимогах Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.) та адаптується до можливостей і потреб кожного здобувача профільної середньої освіти з особливими освітніми потребами.

Освітні програми мають інтегрований характер і включають навчальні предмети державного компонента, корекційно-розвивальний блок, соціально-побутову орієнтацію та профільну підготовку. Профільна складова може мати практичне чи академічне спрямування. Зміст навчання спрямований на формування ключових компетентностей: спілкування державною мовою, уміння вчитися, ініціативності, соціальної й громадянської активності, обізнаності в технологіях і здоров’язбереженні. Він збагачується компонентами соціально-емоційного навчання, арт- і трудотерапії, адаптивного фізичного виховання, психолого-

педагогічного тренінгу. Важливими елементом є курси, спрямовані на формування життєвих компетентностей, фінансової та цифрової грамотності, формування навичок самостійного життя.

Особливості процесуально-діяльнісного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Цей компонент визначає організацію навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, яка здійснюється з урахуванням індивідуального темпу розвитку, сенсорних, мовленнєвих, когнітивних й емоційних особливостей учнів.

Провідне місце займають індивідуалізоване й диференційоване навчання. Застосовуються також індивідуальні, групові, фронтальні форми, а також заняття в малих групах.

Методи навчання мають корекційно-компенсаторну спрямованість, включають ігрові, сенсорні, практичні, дослідницькі, тренувальні, ситуаційно-рольові прийоми. Активно використовуються технології альтернативної та додаткової комунікації, цифрові засоби підтримки навчання, мультимедійні дидактичні ресурси, спеціальні адаптовані підручники й матеріали.

Освітній процес відбувається в тісній взаємодії з родиною, медичними працівниками, соціальними службами. У навчально-реабілітаційних центрах велика увага приділяється режиму дня, поєднанню освітніх і відновлювальних процедур, створенню стабільного емоційного фону.

Особливості контрольно-оцінювального компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Система оцінювання результатів навчання в закладі спеціальної освіти ґрунтується на принципах індивідуальності, гуманності та позитивного підкріплення.

Застосовується формувальне оцінювання, що відображає поступ учня в досягненні освітніх і реабілітаційних цілей. На практиці використовуються спостереження, діагностувальні картки, портфоліо досягнень, індивідуальні звіти, консультації з батьками. Оцінювання охоплює динаміку особистого розвитку, рівень самостійності, соціальної активності, комунікації, саморегуляції.

Підсумкове оцінювання має рекомендаційний характер і фіксує не лише рівень знань, а й готовність до подальшої соціалізації чи професійного навчання.

Особливості рефлексійно-прогностичного компонента дидактичної системи профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

Рефлексійно-прогностичний компонент забезпечує системність розвитку закладу через постійний моніторинг результатів і прогнозування змін.

Рефлексія здійснюється на всіх рівнях: учень осмислює власні досягнення, педагогічна команда – ефективність методів і форм роботи, адміністрація – якість освітнього середовища та партнерської взаємодії.

Прогностична діяльність спрямована на оновлення програм, розроблення індивідуальних планів розвитку педагогів, підвищення кваліфікації фахівців з інклюзивної освіти, упровадження інноваційних цифрових інструментів підтримки навчання.

Важливим завданням є забезпечення наступності: створення умов для переходу випускників до закладів професійної, передвищої чи вищої освіти, підтримка їхнього супроводу в подальшому навчанні чи працевлаштуванні.

Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти відображає гуманістичну спрямованість сучасної освітньої політики України. Вона спрямована на реальне забезпечення рівності прав і можливостей здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Її цілісність виявляється в інтеграції навчального, корекційно-розвивального, виховного та реабілітаційного компонентів, що уможливлює досягнення особистого успіху кожного здобувача освіти незалежно від особливостей розвитку. Така система має бути практичним утіленням принципів інклюзивної освіти, соціальної справедливості та педагогічної підтримки.

Дидактичні системи профільної середньої освіти, створені для різних типів закладів освіти, відображають як єдність методологічних засад, так і варіативність організаційних рішень, що забезпечує їхню адаптивність до освітніх потреб і стратегічних цілей розвитку України.

Інваріантна структура дидактичних систем профільної середньої освіти в різних типах закладів освіти охоплює сім взаємопов’язаних компонентів –

пропедевтично-методологічний, нормативно-правовий, організаційно-інституційний, змістово-профільний, процесуально-діяльнісний, контрольно-оцінювальний і рефлексійно-прогностичний. Їх узгоджене функціонування забезпечує цілісність і результативність освітнього процесу.

Розроблені дидактичні системи демонструють рух від декларативного рівня реформи до науково обґрунтованої практики профільного навчання. Вони окреслюють механізми реалізації принципів автономії, інклюзії, академічної доброчесності, забезпечення якості та партнерської взаємодії в межах національної й європейської освітньої політики. Таким чином, системне впровадження цих дидактичних систем профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти сприятиме становленню сучасної української профільної школи – відкритої, варіативної, орієнтованої на розвиток особистості й готової до викликів майбутнього.

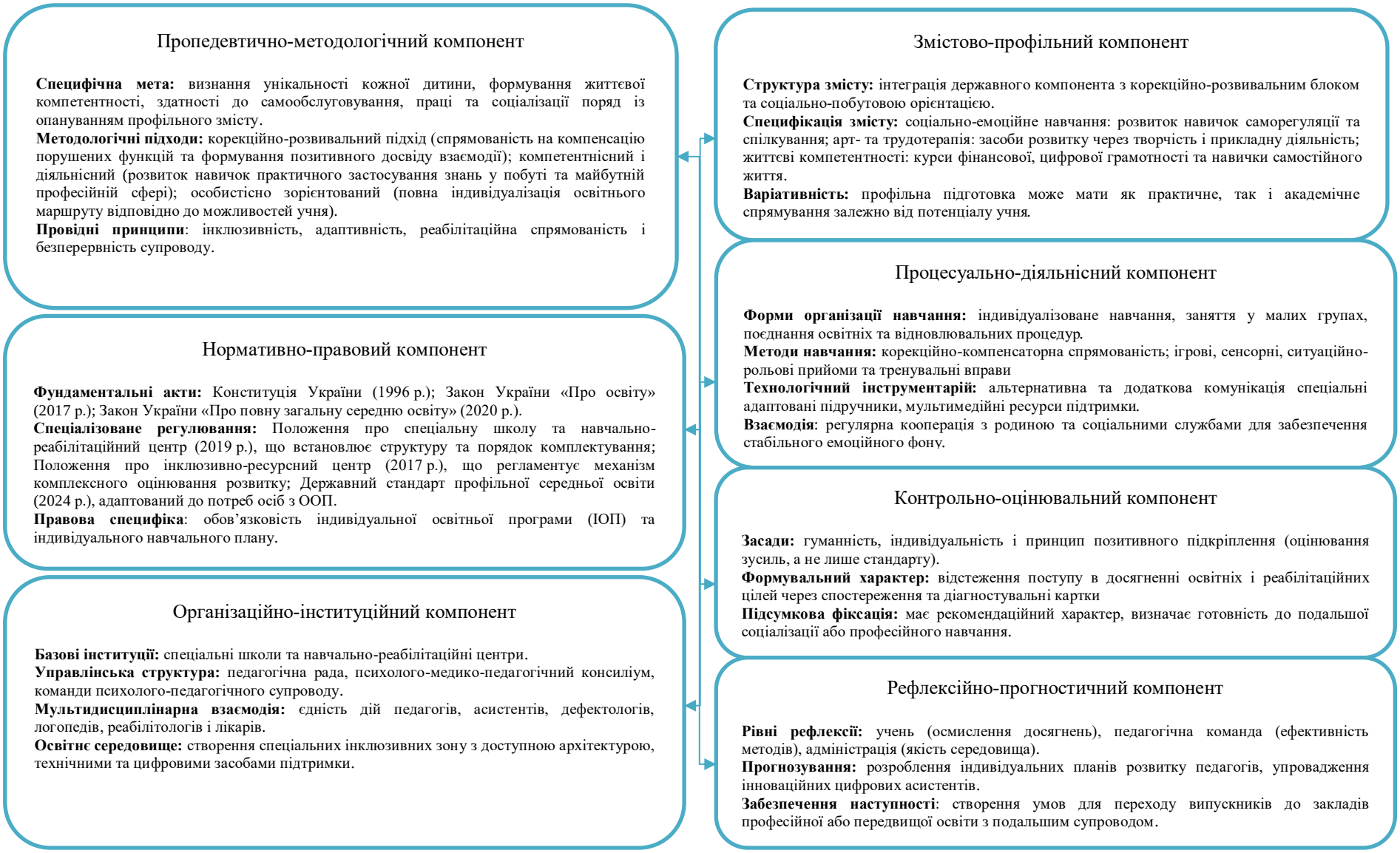


Рис. 3.5. Дидактична система профільної середньої освіти в закладі спеціальної освіти

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 3

Алєксєєва, С., Арістова, Н., Малихін, О., & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737635

Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі - учні – батьки»: Долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «Мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни»). У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжн. наук.-практ. інтер.-конф.* (с. 50–52). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734324

Арістова, Н. (2024). Розвиток навичок XXI століття: Свідоме сприйняття дійсності в учнів закладів загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжн. наук.-практ. інтер.-конф.* (с. 6–8). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742638

Арістова, Н. (2025). Нормативно-правове забезпечення формування цифрової компетентності учнів старшої профільної школи в Україні. У *Цифрова трансформація в освіті: виклики та перспективи: матеріали Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 112–114). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745505

Арістова, Н., & Гусак, Ю. (2023). Реалізація положень аксіологічного підходу до формування освітньої автономності учнів старшої школи. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжн. наук.-практ. інтер.-конф.* (с. 3–5). https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/02/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-2.pdf

Арістова, Н., & Гусак, Ю. (2024а). Визначення дидактичних умов формування освітньої автономності учнів старшої школи засобами іншомовного читання. *Суспільство та національні інтереси*, *4*(4), 223–233. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-223-233

Арістова, Н., & Гусак, Ю. (2024b). Метод скаффолдингу як інноваційний метод формування освітньої автономності учнів закладів загальної середньої освіти на заняттях з англійської мови. У *Perspectives of contemporary science: theory and practice. Proceedings of the 4th International scientific and practical conference*. (с. 704–708). https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/05/PERSPECTIVES-OF-CONTEMPORARY-SCIENCE-THEORY-AND-PRACTICE-26-28.05.24.pdf

Арістова, Н., & Махович, І. (2024). Розуміння змісту і сутності поняття «гейміфікація» у науковому педагогічному просторі України. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Педагогіка»)*, 8(36), 1058–1070. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1058-1070

Ліпчевська, І. (2024a). Зміст профільної середньої освіти: Індивідуалізація та персоналізація навчання. У *Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення : зб. наук. пр. Міжнар. наук.- практ. конф.* (с. 39–42). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743056

Ліпчевська, І. (2024b). Створення цифрового освітнього середовища як необхідна умова успішності профільної середньої освіти. У *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі : матеріали VI Міжн. наук.-практ. конф. молодих учених* (с. 115–118). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743059

Ліпчевська, І. (2024c). Тенденції розвитку української системи освіти в умовах воєнного стану в країні: Від освітніх втрат до потенційних можливостей удосконалення освітнього процесу. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 123–124). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739969

Ліпчевська, І. (2024d). *Цифровізація освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів*. У Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 75–78). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743060

Ліпчевська, І. (2025). Компетентність з навчання впродовж життя як необхідна умова професійної успішності особистості в інформаційному суспільстві. *Молодь і ринок*, *12*(232), 40–45. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.315426

Ліпчевська, І., & Савчук, А. (2024). Проєктна діяльність учнів: Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»*, *7*(25), 814–828. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-814-828

Малихін, О., & Арістова, Н. (2024a). Нормативно-правова база організації освітньої діяльності в закладах профільної середньої освіти Естонії. У *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024) : матеріали І Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 234–236). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742720

Малихін, О., & Арістова, Н. (2024b). Організація профільної середньої освіти: Досвід Естонської республіки. У *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації: збірник матеріалів* (с. 27–31). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740521

Малихін, О., & Арістова, Н. (2024c). Профільний підхід до організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти: Досвід Італії. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі : збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф.* (с. 202–206). https://doi.org/10.32405/978-617-7990-72-6-2024-367

Малихін, О., Арістова, Н., & Алєксєєва, С. (2023). *Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час: Методичні рекомендації*. Інститут педагогіки НАПН України. https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: Дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, *11*(10), 56–62. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024a). Профільна середня освіта: Упровадження глобальних трендів у вітчизняній педагогіці. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі : збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф.* (с. 207–210). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742626

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024b). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, *4*, 57–64. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64

Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І., Павловська, О., & Борзенкова, Т. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: Результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український педагогічний журнал*, *2*, 94–104. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104

Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, *3*, 68–76. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76

Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український Педагогічний журнал*, *1*, 52–58. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58

Малихін, О., & Загорулько, М. (2022). Онлайн-дошка MIRO як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжн. Наук.-практ. інт.-конф.* (с. 86–89). https://doi.org/10.32751/world_didactics2

Малихін, О., & Загорулько, М. (2023). *Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема*. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжн. Наук.-практ. інт.-конф.* (с. 165–170).

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2023). Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей* (с. 234–237). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739976

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2024). Актуальні питання реформування профільної середньої освіти в Україні. У *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024) : матеріали І Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 237–240). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743061

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025a). Емоційний інтелект учителя як чинник результативності освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, *6*(13), 42–49. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-006

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025b). *Рівень розвитку емоційного інтелекту вчителя як передумова забезпечення якості освітнього процесу в умовах воєнного стану*. У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. інтер.-конф. (с. 84–87). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745770

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025c). Розвиток емоційного інтелекту учнів під час навчання природничо-математичних предметів у ліцеї. У *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: матеріали VII Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 106–109). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745771

Малихін, О., & Павельчук, М. (2025). Формування освітньої автономності учнів старшої школи як чинник забезпечення якості профільної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки, 2(48),* 660–668. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-660-668

Павельчук, М. (2024). Застосування технологій штучного інтелекту задля провадження навчання впродовж життя (на прикладі КНР). У *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: Збірник матеріалів ІІІ Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 45–49).

Павельчук, М. (2024). Методики визначення рівня сформованості наскрізного уміння діяти творчо учнів загальної середньої школи. *Південноукраїнські мистецькі студії, 1*, 38–41. https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.7

Павельчук, М. (2024). Персоналізація навчання здобувачів профільної середньої освіти як представників покоління альфа: Урахування індивідуально-психологічних особливостей. *Український Педагогічний журнал*, *3*, 79–86. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-79-86

Попов, Р. (2024). Взаємозв'язок освітнього середовища та становлення лідерських якостей у учнів закладів загальної середньої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, *12*(6), 120–125. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-018

Попов, Р., & Загорулько, М. (2024). *Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжн. Наук.-практ. інт.-конф.* (с. 14–20). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739695

Попов, Р., & Павельчук, М. (2025). Педагогічні умови формування лідерських навичок і компетентностей учнів старшої профільної школи в контексті змісту та стандартів сучасної освіти. *Український Педагогічний журнал*, *1*, 38–44. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-38-44

Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації, Розпорядження Кабінету Міністрів України № 167-р (2021). (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Забезпечення якості загальної середньої освіти: Сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, *33*, 266–272. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024a). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, *1*, 5–11. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024b). Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: Компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під

час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства, 1*, 249–259.

Топузов, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024). Нормативно-правове забезпечення профільної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік* (с. 119–121). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745769

Топузов, О., Арістова, Н., & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік* (с. 31). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739311

Топузов, О., Калініна, Л., & Рогоза, В. (2024). Реалізація STEM-освіти й модернізація українського шкільного куррикулуму, як чинники покращання природничо-наукової грамотності учнів у ракурсі досягнення цілей PISA. *Проблеми сучасного підручника, 31*, 241–257. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-241-257

Топузов, О., Малихін, О., Алєксєєва, С., & Арістова, Н. (2024). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній старшій школі: Методичний посібник*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741093

Топузов, О., Малихін, О., Арістова, Н., Алєксєєва, С., Попов, Р., Барановська, О., & Шелестова, Л. (2024). *Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. Видавничий дім «Освіта». https://doi.org/10.32405/978-966-983-485-0-2024-1099

Топузов, О., Сидоренко, В., & Алєксєєва, С. (2025). Профільна середня освіта професійного спрямування: Між надією та дійсністю. *Український Педагогічний журнал, 1*, 5–14. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-5-14

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques. *Psychological*

Science in the Public Interest, *14*(1), 4–58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266

Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use (ISO 21001:2018). (2018). https://standards.iteh.ai/catalog/standards/sist/1580673c-549a-4733-8321-89a763f8726b/iso-21001-2018

Education at a Glance 2023. (2023). Organisation for Economic Co-operation and Development. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

EQAVET. (2023). *EQAVET Annual Network Meeting 2023 Full summary report*. Venue. https://europa.eu/!W9K7JY?utm

European Commission. (б. д.). *EQAVET: European Quality Assurance in Vocational Education and Training*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/working-together/eqavet-european-quality-assurance-vocational-education-and-training_en?utm

European Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&utm

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., & Gomensoro, A. (2023). Data from the Swiss TREE Panel Study (Transitions from Education to Employment). *Journal of Open Psychology Data*, *11*. https://doi.org/10.5334/jopd.97

Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E., & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: Teachers – schoolchildren – parents". *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 564–574. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089

Kremen, V., Topuzov, O., Liashenko, O., Malovanyi, Y., & Zasiekina, T. (2023). Концептуальні засади трансформації профільної середньої освіти в контексті реформування української школи. *Education: Modern Discourses*, *6*, 69–77. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-06

Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing quality education to school-age children in times of war in Ukraine: A netnographic analysis. *The New Educational Review*, *69*, 180–190. https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14

Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in ukraine and ways to reduce it: Parents' views. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 553–563. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088

Topuzov, O., Kalinina, L., Zabolotna, O., & Lokshyna, O. (2024). *European Teaching Excellence for Students' Better Performance,: A manual for teachers*. Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-617-7990-34-4-2024-86

Topuzov, O., Lokshyna, O., & Holovko, M. (2023). Learning losses: The complexity of problem in the context of war in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, *6*, 7–17. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01

Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Kalinina, L., & Mosiakova, I. (2024). Learning losses among students of general secondary schools in Ukraine as a consequence of unpredictable global challenges: Challenges and perspectives. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 563–572. https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7915

Topuzov, O., & Vasylieva, D. (Eds.). (2023). *Collection of tasks for the development of students' mathematical competence in PISA format*. Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-617-7990-28-3-2023-74

РОЗДІЛ 4

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ СТАРШОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

4.1. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) 2011

Неможливість якісного порівняння національних систем освіти або ефективного оцінювання прогресу в досягненні національних і міжнародних освітніх цілей через наявність певних розбіжностей (особливо в структурі систем освіти різних країн світу та змісту освітніх програм) зумовила появлення Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО). Міжнародна стандартна класифікація освіти є частиною Міжнародної системи економічних і соціальних класифікацій Організації Об'єднаних Націй, які набули широкого вжитку в статистиці задля проведення збору, узагальнення і зіставлення даних на міжнародному рівні. Міжнародна стандартна класифікація освіти, яка на сьогодні забезпечує застосування узгоджених визначень на міжнародному рівні, була прийнята на 36-й сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в листопаді 2011 року. Її появі передувала перша Міжнародна стандартна класифікація освіти, яку було розроблено ЮНЕСКО в 1970 році й оновлено в 1997 році. До основних переваг зазначеної класифікації можна віднести те, що, по-перше, вона слугує основним інструментом збору та представлення освітньо-статистичних даних на міжнародних і національних рівнях, а по-друге, вона періодично оновлюється задля кращого відображення змін, які відбуваються в освітніх системах по всьому світу (UNESCO-UIS, 2012).

Відповідно до ЮНЕСКО, Міжнародна стандартна класифікація освіти є «довідковою класифікацією для розроблення освітніх програм і відповідних кваліфікацій за рівнями освіти та галузями» – [*переклад надано в авторській редакції*] (UNESCO-UIS, 2012, с. 6). Вона надає змогу класифікувати освітні програми за їхнім змістом на основі двох перехресних класифікаційних змінних, зокрема рівнів освіти та галузей освіти. Під рівнем освіти розглядають упорядковану сукупність категорій (індикаторів), яка надає змогу згрупувати освітні

програми з огляду на набутий здобувачами освіти освітній досвід, здобуті знання, уміння і компетентності (UNESCO-UIS, 2012, с. 13). Варто також зазначити, що оскільки будь-яка освітня програма орієнтована на здобуття академічної або професійної освіти, широкого вжитку набувають наступні поняття, а саме: «академічна освіта», «професійна освіта», «професійно-технічна освіта», «галузь освіти», «освітні програми», «освітні досягнення» тощо.

Професійна освіта охоплює освітні програми, які спрямовані на озброєння здобувачів освіти знаннями, уміннями і навичками, необхідними для оволодіння ними певною професією або спеціальністю. Ці освітні програми можуть включати певні компоненти, котрі сприяють набуттю здобувачами освіти практичного досвіду, а саме: учнівство, програми дуальної освіти. Успішне завершення здобувачами освіти таких освітніх програм передбачає здобуття ними професійних кваліфікацій, котрі визнаються державними органами та є затребуваними на ринку праці відповідної країни (UNESCO-UIS, 2012, с. 14).

Стосовно загальної освіти, вона охоплює освітні програми, які спрямовані на розвиток загальних знань, умінь і навичок здобувачів освіти (у тому числі й умінь читати, писати та рахувати). Метою таких програм є підготовка здобувачів освіти до навчання за більш складними освітніми програмами на тому самому або вищому рівні МСКО, а також сприяння розвитку ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Ці освітні програми реалізуються на базі закладів загальної середньої освіти, спрямовані на підготовку здобувачів освіти до здобуття професійної освіти (вищої освіти), проте, вони не передбачають здобуття здобувачами освіти певної кваліфікації, яка затребувана на відповідному ринку праці (UNESCO-UIS, 2012, с. 14).

Відповідно до пункту 57 Міжнародної стандартної класифікації освіти, набуття знань, умінь і навичок, відповідно до мети навчання за певною освітньою програмою, зазвичай підтверджується «успішним складанням підсумкового іспиту або декількох іспитів, котрі передбачені відповідною освітньою програмою; накопиченням визначеної кількості освітніх кредитів; успішним формальним оцінюванням набутих здобувачами освіти знань, навичок і компетентностей. У системі формальної освіти успішне завершення навчання передбачає отримання

кваліфікації, яка визнається відповідними національними органами освіти» – [*переклад надано в авторській редакції*] (UNESCO-UIS, 2012, с. 15).

У таблиці 4.1 проаналізовано діапазони тривалості навчання за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в системі формальної освіти (UNESCO-UIS, 2012).

Таблиця 4.1

Діапазони тривалості навчання за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в системі формальної освіти

№ з/п	Рівень освіти	Діапазони тривалості навчання
1	**2**	**3**
1	0	чітких критеріїв тривалості навчання не встановлено, однак для віднесення програми до цього рівня, вона має передбачати щонайменше еквівалент двох годин освітньої діяльності на день і не менше 100 днів освітньої діяльності на рік
2	1	тривалість варіюється від 4 до 7 років, проте найчастіше становить 6 років
3	2	тривалість варіюється від 2 до 5 років, проте найчастіше становить 3 роки
4	3	тривалість варіюється від 2 до 5 років, проте найчастіше становить 3 роки
5	4	тривалість зазвичай варіюється від 6 місяців до 2 або 3 років
6	5	тривалість зазвичай варіюється від 2 до 3 років
7	6	тривалість освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти або його еквівалента становить від 3 до 4 років або більше для програм, що продовжують навчання після рівня освіти 3, та від 1 до 2 років для програм, що ґрунтуються на результатах навчання, здобутих за програмою рівня освіти 6
8	7	тривалість освітніх програм другого (магістерського) рівня освіти або його еквівалента становить від 1 до 4 років для програм, що продовжують навчання після рівня освіти 6, або від 5 до 7 років для програм, продовжують навчання після рівня освіти 3
9	8	тривалість становить мінімум 3 роки

Джерело: UNESCO-UIS, 2012 (*переклад надано в авторській редакції*)

Зважаючи на той факт, що Міжнародна стандартна класифікація освіти складається з паралельних схем кодування для освітніх програм та рівнів освітніх досягнень, у рамках обох схем виокремлено дев’ять рівнів освіти (UNESCO-UIS, 2012), а саме: рівень освіти 0 – дошкільна освіта (ISCED LEVEL 0), рівень освіти 1 – початкова освіта (ISCED LEVEL 1), рівень освіти 2 – неповна середня освіта (ISCED LEVEL 2), рівень освіти 3 – повна середня освіта (ISCED LEVEL 3), рівень освіти 4

– подальша передвища освіта (ISCED LEVEL 4), рівень освіти 5 – початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти (ISCED LEVEL 5), рівень освіти 6 – перший (бакалаврський) рівень вищої освіти або його еквівалент (ISCED LEVEL 6), рівень освіти 7 – другий (магістерський) рівень вищої освіти або його еквівалент (ISCED LEVEL 7), рівень освіти 8 – третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти або його еквівалент (ISCED LEVEL 8).

Узагальнені підходи до визначення основних характеристик рівнів освіти за Міжнародною стандартною класифікацією освіти представлено в таблиці 4.2 (UNESCO-UIS, 2012).

Таблиця 4.2

Узагальнені підходи до визначення основних характеристик рівнів освіти за Міжнародною стандартною класифікацією освіти

№ з/п	**Рівень освіти**	**Назва**	**Вік здобувача освіти**	**Загальна мета**	**Заклади освіти, які провадять освітню діяльність**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1	0	дошкільна освіта	0 – до початку навчання в закладі освіти, який забезпечує здобуття початкової освіти	- цілісний й усебічний ранній розвиток пізнавальної, фізичної, соціальної й емоційної сфер дітей дошкільного віку - підготовка дітей дошкільного віку до навчання за межами родини, а також до вступу до закладу освіти - розвиток соціально-емоційних навичок, необхідних для участі в житті суспільства загалом і закладу освіти зокрема	- заклади раннього виховання та розвитку - ігрові школи - заклади дошкільної освіти

№ з/п	Рівень освіти	Назва	Вік здобувача освіти	Загальна мета	Заклади освіти, які провадять освітню діяльність
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
2	1	початкова освіта	5-7–10-12	- забезпечити здобувачам освіти здобуття фундаментальних навичок читання, письма та математики - закласти міцний фундамент для вивчення та розуміння основних галузей знань, особистого та соціального розвитку в межах підготовки до здобуття неповної середньої освіти	- заклади початкової освіти - заклади неповної середньої освіти - заклади базової середньої освіти - заклади загальної середньої освіти
3	2	неповна середня освіта	10-13 (12 у більшості країн) 14-16 (15 у більшості країн)	- закласти фундамент для навчання впродовж життя та всебічного розвитку особистості здобувача освіти, на основі якого системи освіти можуть розширювати освітні можливості в подальшому	- заклади базової середньої освіти - заклади неповної середньої освіти - заклади загальної середньої освіти
4	3	повна загальна середня освіта	14-16–17-18	- здобути повну середню освіту як основу для вступу до закладу вищої освіти або набути навички, необхідні для працевлаштування	- заклади загальної середньої освіти - заклади професійно-технічної освіти - ліцеї - гімназії
5	4	подальша передвища освіта	*вік може варіюватися*	- надавати здобувачам освіти, які мають неповну середню освіту, можливість отримати повну середню освіту для подальшого вступу до закладу вищої освіти або отримати певну кваліфікацію для подальшого працевлаштування	*назви закладів освіти можуть варіюватися відповідно до законодавчої бази кожної окремої країни*

№ з/п	Рівень освіти	Назва	Вік здобувача освіти	Загальна мета	Заклади освіти, які провадять освітню діяльність
1	2	3	4	5	6
6	5	початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти	*вік може варіюватися*	- надати здобувачам освіти можливість набути професійно важливі знання, навички і компетентності необхідні для успішного працевлаштування *або* підготувати до вступу до закладу вищої освіти	*назви закладів освіти можуть варіюватися відповідно до законодавчої бази кожної окремої країни*
7	6	перший (бакалаврський) рівень вищої освіти або його еквівалент	*вік може варіюватися*	- надати здобувачам освіти можливість набути проміжні академічні та/або професійні знання, навички та компетентності, котрі забезпечують отримання першого (бакалаврського) рівня вищої освіти або відповідної кваліфікації	*назви закладів освіти можуть варіюватися відповідно до законодавчої бази кожної окремої країни (до прикладу,* університети, заклади вищої освіти, заклади, які провадять освітню діяльність на рівні вищої освіти)
8	7	другий (магістерський) рівень вищої освіти або його еквівалент	*вік може варіюватися*	- надати здобувачам освіти можливість набути поглиблені академічні та/або професійні знання, навички та компетентності, котрі забезпечують отримання другого (магістерського) рівня вищої освіти або відповідної кваліфікації	*назви закладів освіти можуть варіюватися відповідно до законодавчої бази кожної окремої країни (до прикладу,* університети, заклади вищої освіти, заклади, які провадять освітню діяльність на рівні вищої освіти)

№ з/п	Рівень освіти	Назва	Вік здобувача освіти	Загальна мета	Заклади освіти, які провадять освітню діяльність
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
9	8	третій рівень вищої освіти або його еквівалент	*вік може варіюватися*	- надати здобувачам освіти можливість здобути кваліфікацію наукового співробітника	*назви закладів освіти можуть варіюватися відповідно до законодавчої бази кожної окремої країни*

Джерело: UNESCO-UIS, 2012 (*переклад надано в авторській редакції*)

4.2. Країни ЄС із диференційованою старшою профільною освітою

У більшості країн Європейського Союзу старша профільна освіта характеризується наявністю диференційованих освітніх траєкторій, які передбачають поділ між академічним (загальноосвітнім) та професійним напрямами підготовки.

У цьому контексті практично всі країни ЄС мають елементи профільного навчання на рівні старшої школи, оскільки як **професійна освіта**, так і **спеціалізовані академічні напрями,** є формами освітньої диференціації та підготовки здобувачів освіти відповідно до їхніх подальших освітніх або професійних цілей і потреб.

Основна мета такої диференціації полягає у забезпеченні відповідності між:

- інтересами та здібностями здобувачів освіти;
- вимогами ринку праці;
- потребами системи вищої освіти;
- економічними та соціальними потребами держави.

У більшості європейських моделей після завершення базової середньої освіти (приблизно у віці 14–16 років) учні обирають один із основних напрямів:

1. **Академічний напрям (*general/academic education*)**, орієнтований переважно на підготовку до вступу в заклади вищої освіти.

2. **Професійний напрям (*vocational education and training – VET*)**, спрямований на отримання професійної кваліфікації та вихід на ринок праці, часто з можливістю подальшого навчання.

Серед країн ЄС з чітко визначеними академічними профілями та освітніми треками виокремлюють Австрію, Бельгію, Грецію, Іспанію, Італію, Нідерланди, Німеччину, Польщу, Угорщину, Францію, Хорватію, Чехію. Особливості систем загальної середньої освіти в країнах ЄС з чітко визначеними академічними профілями та освітніми треками представлено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Особливості систем загальної середньої освіти в країнах ЄС з чітко визначеними академічними профілями та освітніми треками

№ з/п	Країна	Особливості системи	Основні профілі / напрями
1	**2**	**3**	**4**
1	**Австрія**	Система різних типів старших шкіл, зокрема загальноосвітні академічні школи (*Allgemeinbildende höhere Schule — AHS*) та професійно орієнтовані школи (*Berufsbildende höhere Schulen — BHS*)	– *класичний,* – *природничо-науковий* – *економічний* – *технічний* – *мовний*
2	**Бельгія**	Багаторівнева система освітніх треків (*ASO, TSO, BSO, KSO*) із ранньою диференціацією	– *загально-академічний* – *технічний* – *професійний* – *художній*
3	**Греція**	Навчання у старшій профільній школі (*Lykeio*) передбачає вибір напрямів підготовки	– *гуманітарний* – *природничо-науковий* – *економічний інформаційний*
4	**Іспанія**	Старша профільна освіта (*Bachillerato*) має декілька спеціалізацій	– *мистецтво* – *науки і технології гуманітарні та соціальні науки*
5	**Італія**	Система ліцеїв (*Licei*) передбачає спеціалізовані академічні напрями	– *класичний* – *науковий* – *художній* – *лінгвістичний* – *економічний* – *гуманітарний*
6	**Нідерланди**	Система HAVO/VWO передбачає вибір профілів	– природа і техніка (*Natuur en Techniek*)

№ з/п	Країна	Особливості системи	Основні профілі / напрями
1	**2**	**3**	**4**
		навчання	– природа і здоров'я (*Natuur en Gezondheid*) економіка і суспільство (*Economie en Maatschappij*) – культура і суспільство (*Cultuur en Maatschappij*)
7	**Німеччина**	Диференційована система	– *мовний*
		загальної середньої освіти з академічним напрямом у гімназіях (*Gymnasium*) та широкою мережею професійної освіти (*Berufsschule*)	– *гуманітарний* – *природничо-науковий* – *математичний* – *економічний* – *технічний*
8	**Польща**	Після базової школи учні можуть обрати ліцей або професійну траєкторію (технікум, галузева школа)	у ліцеях: – *математично-фізичний гуманітарний* – *біологічно-хімічний* – *мовний* у професійних (професійно-технічних) закладах освіти: *– галузеві спеціалізації*
9	**Угорщина**	Поділ між академічними гімназіями (*Gimnázium*) та професійними закладами освіти (*Technikum, Szakképző Iskola*)	– *гуманітарний природничий математичний* – *IT* – *економічний*
10	**Франція**	Старша середня освіта (*Lycée*) після реформи передбачає вибір спеціалізованих предметів у межах загального бакалаврату	– *математика* – *фізика-хімія* – *економіка і соціальні науки* – *гуманітарні дисципліни* – *іноземні мови*
11	**Хорватія**	Поділ між загальноосвітніми гімназіями (*Gimnazija*) та професійними школами (*Strukovne škole*)	– *загальна* – *класична* – *природничо-математична* – *мовна* – *технічна*
12	**Чехія**	Старша профільна освіта включає гімназії (*Gymnázium*) та середні професійні школи (*Střední odborná škola*)	– *загальноакадемічний* – *мовний* – *природничий* – *технічний* – *економічний*

4.3. Основні моделі диференціації старшої профільної школи в країнах ЄС

На основі теоретичного аналізу можна виділити три основні моделі профільного навчання, зокрема, дуальна модель «академічний напрям – професійна освіта», модель спеціалізованого академічного ліцею, модель ранньої професійної спеціалізації (рис. 4.1).

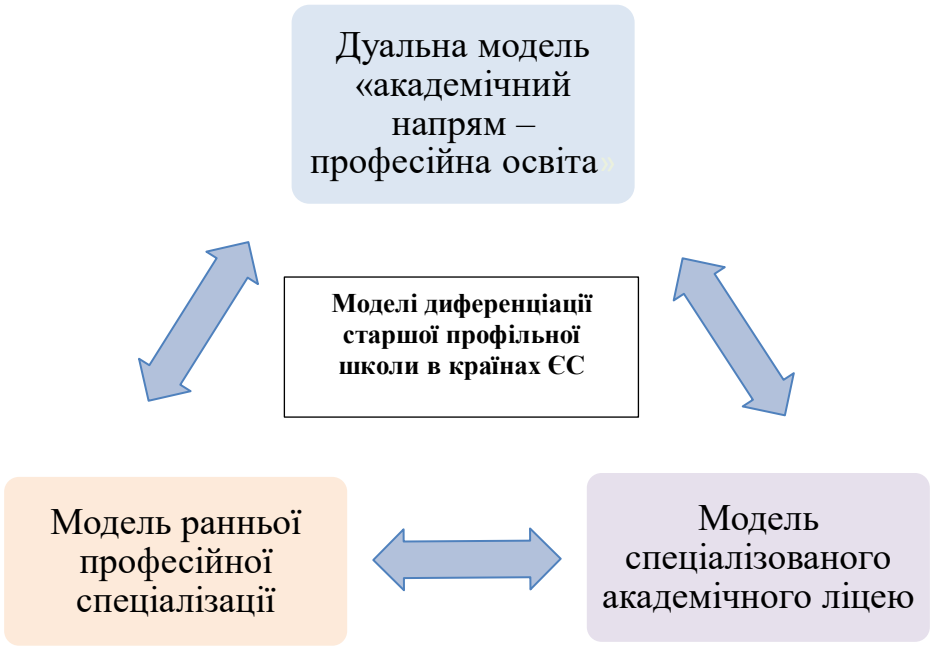


Рис. 4.1. Моделі диференціації старшої профільної школи в країнах ЄС

1. **Дуальна модель «академічний напрям – професійна освіта»**. Ця модель характерна для країн Центральної та Північної Європи: Німеччини, Австрії, Данії, Нідерландів, Швейцарії (не є членом ЄС). Особливістю такої моделі є ранній вибір освітньої траєкторії та сильний зв'язок професійної освіти з роботодавцями. Професійна освіта у цих країнах часто має високий статус, значну частку навчання на підприємствах, чіткі професійні кваліфікації, а також можливість переходу до подальшої освіти.
2. **Модель спеціалізованого академічного ліцею**. Ця модель характерна для таких країн, як Франція, Італія, Іспанія та Греція. У цих країнах учні залишаються переважно в системі загальної середньої освіти, але обирають спеціалізацію: гуманітарну, природничу, економічну, мистецьку,

технологічну. Основною метою таких профілів є підготовка до конкретних напрямів вищої освіти.

3. **Модель ранньої професійної спеціалізації**. Відповідна модель характерна для Польщі, Чехії, Угорщині, Хорватії та Латвії. Особливістю її функціонування є існування окремих професійних закладів, у яких учні можуть здобувати освіту після завершення базової школи: технікуми, професійні школи та фахові середні школи. Випускники отримують професійну кваліфікацію, можливість працевлаштування, у багатьох випадках – доступ до вищої освіти. Незважаючи на відмінності між країнами, сучасний розвиток профільної середньої освіти у Європейському Союзі характеризується такими спільними тенденціями:

- ***посиленням загальноосвітнього компонента у професійній середній освіті*** (навіть професійні освітні програми дедалі частіше містять обов'язковий загальноосвітній компонент, спрямований на формування базових академічних знань, створення умов для подальшого навчання, розширення можливостей освітньої і соціальну мобільність);
- ***інтеграцією академічної і професійної освіти*** (сучасні системи освіти різних країн ЄС поступово відходять від жорсткого поділу між академічною та професійною освітою. Розвиваються механізми переходу з професійної освіти до вищої, визнання професійних кваліфікацій, навчання протягом життя);
- ***посиленням практичної спрямованості профільної середньої освіти*** (профільна середня освіта дедалі більше орієнтується на чітко визначені результати навчання, професійні стандарти й практичну спрямованість освітнього процесу);
- ***посиленням інтеграції професійної освіти з ринком праці*** (у системах професійної освіти більшості країн ЄС зростає роль роботодавців, галузевих асоціацій, дуального навчання, практики на підприємствах).

Таким чином, у більшості країн Європейського Союзу профільна середня освіта має виражений профільний характер, оскільки передбачає вибір між

академічною та професійною траєкторіями або спеціалізацію в межах системи загальної середньої освіти.

Попри різноманітність національних моделей, спільною тенденцією є поступовий перехід від жорсткого поділу освітніх шляхів до гнучких систем із можливістю переходу між професійною та академічною освітою**.**

Сучасна європейська модель профільної середньої освіти поєднує дві ключові цілі:

1) забезпечення ранньої спеціалізації відповідно до здібностей та професійних потреб й інтересів здобувачів освіти;
2) збереження можливостей для подальшого навчання, професійної мобільності та навчання протягом життя.

Профільне навчання у старшій школі Австрії

Система старшої середньої освіти Австрії (Sekundarstufe II) охоплює здобувачів освіти віком приблизно від 14 до 18-19 років і характеризується високим рівнем диференціації. Її структура передбачає поділ на академічний та професійний напрями, кожен із яких містить окремі профілі або спеціалізації, орієнтовані на подальшу освітню чи професійну траєкторію учнів. Нормативно-правову основу функціонування цієї системи становить Закон про організацію шкіл (Schulorganisationsgesetz, SchOG), який визначає типи закладів освіти, їхню структуру, завдання та загальні принципи організації освітнього процесу.

Загальноосвітня вища школа (Allgemeinbildende Höhere Schule, AHS). Загальноосвітня вища школа (Allgemeinbildende Höhere Schule, AHS) забезпечує академічно орієнтовану повну загальну середню освіту та підготовку до вступу до закладів вищої освіти. Навчання триває чотири роки (9-12 класи) і завершується складанням іспиту Matura (Reifeprüfung), який надає право на вступ до університетів.

Профілізація навчання в AHS реалізується через вибір однієї з основних форм (Formen), які відрізняються змістовим наповненням навчальних планів. Диференціація починається ще на попередніх етапах навчання, а у старшій школі (Oberstufe) набуває вираженого характеру через поглиблене вивчення профільних предметів.

Гуманітарний профіль (Gymnasium) орієнтований на поглиблене вивчення гуманітарних предметів, мов і суспільних наук. Характерною особливістю цього профілю є обов'язкове вивчення латинської мови та/або другої іноземної мови, а в окремих випадках – давньогрецької мови.

Природничо-математичний профіль (Realgymnasium) спрямований на посилене вивчення математики та природничих наук (біології, хімії, фізики). Навчальний план передбачає збільшену кількість годин із математичних і природничих предметів, а також включає такі предмети, як нарисна геометрія (Darstellende Geometrie) або латинська мова.

Економіко-соціальний профіль (Wirtschaftskundliches Realgymnasium (WIKU-RG)) поєднує загальноосвітню підготовку з поглибленим вивченням економічних, соціальних та прикладних предметів. Навчальний план передбачає посилене вивчення економіки (Geographie und Wirtschaftskunde), філософії, психології та домоведення.

Правові засади функціонування зазначених форм AHS визначені § 35 Закону про організацію шкіл (SchOG).

Професійна вища школа (Berufsbildende Höhere Schule, BHS) є п'ятирічним освітнім напрямом (9–13 класи), який поєднує здобуття повної загальної середньої освіти з професійною підготовкою. Навчання завершується складанням іспиту Matura, який одночасно підтверджує право на вступ до закладів вищої освіти та засвідчує здобуття завершеної професійної кваліфікації, що дає можливість безпосереднього працевлаштування.

Особливістю BHS є інтеграція трьох взаємопов'язаних компонентів: загальноосвітньої підготовки (Allgemeinbildung), професійно-теоретичної підготовки (Fachtheorie) та практичного навчання (Praxis). Таким чином, профілізація навчання здійснюється через вибір конкретного професійного напряму, орієнтованого на певну галузь економіки.

Основними типами професійних вищих шкіл є:

– *Höhere Technische Lehranstalt (HTL)* – технічний профіль, що забезпечує підготовку майбутніх інженерів і технічних фахівців. Найпоширенішими

спеціалізаціями є машинобудування, електротехніка, інформаційні технології, будівництво та хімічні технології.

– *Handelsakademie (HAK)* – економічний (комерційний) профіль, спрямований на підготовку фахівців у сфері економіки, фінансів, управління та підприємництва. До основних напрямів спеціалізації належать менеджмент, бухгалтерський облік, аудит, міжнародний бізнес та офісний менеджмент.
– *Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe / Tourismus (HLW)* – профіль, орієнтований на підготовку фахівців для сфери туризму, готельно-ресторанного господарства та соціальних послуг.

Нормативно-правові засади діяльності BHS визначено § 58 Закону про організацію шкіл (SchOG), тоді як зміст професійної підготовки конкретизується у спеціальних навчальних планах, затверджених окремими нормативними актами.

Австрійська модель профільної середньої освіти передбачає профілізацію вже на рівні вибору типу закладу освіти – академічного (AHS) або професійного (BHS). Усередині кожного з цих напрямів функціонують окремі профілі та спеціалізації, що забезпечують поглиблене вивчення відповідних предметів і професійну орієнтацію учнів уже з 14-15-річного віку.

Важливою особливістю австрійської системи є законодавчо закріплений принцип збалансованого поєднання загальної освіти, теоретичної професійної підготовки та практичного навчання, що забезпечує формування як академічних, так і професійних компетентностей випускників.

Закон про організацію шкіл (SchOG) визначає загальні організаційні засади функціонування різних типів закладів освіти, їхню структуру та обов’язкові складові відповідних профілів (наприклад, обов’язкове вивчення латинської мови у Gymnasium). Водночас закон не регламентує обсяг навчального навантаження з окремих навчальних предметів.

Конкретний розподіл навчальних годин визначається навчальними планами (Lehrpläne), які затверджуються Федеральним міністерством освіти Австрії окремо для кожного типу закладу освіти (Gymnasium, Realgymnasium, HTL, HAK тощо). Саме ці нормативні документи містять таблиці розподілу навчального часу

(Stundentafeln), у яких встановлено кількість годин на кожний навчальний предмет та визначено обсяг поглибленого вивчення профільних предметів.

Отже, законодавче регулювання профільного навчання в Австрії має дворівневу структуру: Закон про організацію шкіл (SchOG) формує загальні правові засади функціонування системи, тоді як навчальні плани (Lehrpläne) забезпечують їх практичну реалізацію шляхом деталізації змісту освіти та навчального навантаження.

На відміну від Закону про організацію шкіл (SchOG), який визначає лише загальні принципи функціонування окремих типів закладів освіти, навчальні плани (Lehrpläne) містять конкретний розподіл навчального часу між навчальними предметами та визначають особливості реалізації відповідного профілю.

Показовим прикладом є навчальний план Realgymnasium (Oberstufe), у якому чітко визначено перелік навчальних предметів, що вивчаються на поглибленому рівні відповідно до природничо-математичного профілю. Типові таблиці розподілу годин (Stundentafeln) для 9-12 класів демонструють збільшене навчальне навантаження з математики, фізики, хімії та інших природничих предметів порівняно з базовими академічними програмами, що забезпечує реалізацію профільної спрямованості навчання.

Особливості реалізації профільного навчання в Realgymnasium

На відміну від інших форм загальноосвітньої вищої школи (AHS), зокрема **Gymnasium**, навчальний план **Realgymnasium** передбачає поглиблене вивчення математики та природничих наук. Це відображається у збільшенні кількості навчальних годин, передбачених для профільних предметів, а також у запровадженні спеціалізованих навчальних курсів.

Аналіз навчальних планів свідчить, що профілізація в **Realgymnasium** реалізується на трьох взаємопов’язаних рівнях (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Розподіл навчальних годин для профільних предметів у Realgymnasium (Oberstufe)

Предмет	**9 клас**	**10 клас**	**11 клас**	**12 клас**	**Загальна кількість годин**	**Особливості**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Математика	4	4	3	3	14	У Gymnasium, як правило, відводиться 12 годин
Фізика	2	2–3	2	2	8-9	Збільшене навчальне навантаження
Біологія та екологія	2	2–3	2	2	8-9	Поглиблене вивчення природничих наук
Хімія	–	–	2–3	2	4-5	Вивчається на старших етапах навчання
Нарисна геометрія (Darstellende Geometrie)	–	–	2	2	4	Обов’язковий профільний предмет
Лабораторний практикум (Labor)	1	1	1	1	4	Формування практичних дослідницьких компетентностей (у частині шкіл)

Джерело: узагальнено за типовими навчальними планами (Lehrpläne) та таблицями розподілу навчального часу (Stundentafeln) для Realgymnasium.

По-перше, **обов’язковий компонент (Pflichtgegenstände)** передбачає збільшений обсяг навчального часу на математику та природничі предмети, а також включення до навчального плану таких спеціалізованих предметів, як нарисна геометрія (Darstellende Geometrie) і лабораторний практикум (Labor). Саме ці навчальні предмети визначають природничо-математичну спрямованість профілю. По-друге, **вибірковий компонент (Wahlpflichtgegenstände)** забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії учнів. Упродовж 10-12 класів вони мають опанувати вибіркові курси загальним обсягом близько восьми тижневих годин. Це дає можливість як поглибити профільну підготовку (наприклад, шляхом вивчення інформатики або додаткових природничих предметів), так і розширити її за рахунок

інших освітніх галузей, зокрема іноземних мов. По-третє, навчальні плани передбачають **альтернативні обов'язкові предмети** й надають учням можливість обирати між латинською мовою та другою сучасною іноземною мовою (іспанською, французькою, італійською тощо).

Навчальні плани (Lehrpläne) затверджуються на федеральному рівні у формі нормативно-правових актів Федерального міністерства освіти Австрії, а зміни до них публікуються у **Bundesgesetzblatt** (Федеральному віснику законів). Саме ці документи, зокрема їхні додатки (Anlagen), містять таблиці розподілу навчального часу (Stundentafeln), які визначають кількість годин для кожного навчального предмета та забезпечують практичну реалізацію відповідного профілю.

Профільне навчання у професійній вищій школі (HTL)

Однією з найбільш розвинених форм профільної освіти в Австрії є **Höhere Technische Lehranstalt (HTL)** – професійна вища школа технічного спрямування, що забезпечує підготовку інженерів, техніків та фахівців у сфері інформаційних технологій. На відміну від академічних програм AHS, навчання в HTL має виражений професійний характер і поєднує загальноосвітню, спеціалізовану теоретичну та практичну підготовку.

Структура навчального плану HTL включає три взаємодоповнювальні компоненти:

- **загальноосвітню підготовку (Allgemeinbildung)**, що охоплює базові предмети (німецька мова, математика, іноземні мови, історія тощо) та забезпечує підготовку до складання іспиту **Matura**;
- **професійно-теоретичну підготовку (Fachtheorie)**, яка включає предмети відповідно до обраної спеціалізації;
- **практичну підготовку (Labor und Werkstätte)**, що реалізується у спеціалізованих лабораторіях, навчальних майстернях і під час виробничої практики.

Ключовою особливістю HTL є вибір галузевої спеціалізації (**Fachrichtung**) на початку навчання. Для кожного напряму підготовки затверджується окремий навчальний план (Lehrplan), який визначає перелік навчальних предметів, їхній зміст та обсяг навчального часу.

Найпоширенішими напрямами підготовки є:

– машинобудування (Maschinenbau);
– електротехніка (Elektrotechnik);
– інформатика (Informatik);
– електроніка та технічна інформатика (Elektronik und Technische Informatik);
– будівництво (Bauwesen).

Структура навчального часу (на прикладі профілю «Інформатика»)

Навчальні плани HTL демонструють суттєве переважання професійної підготовки над загальноосвітньою складовою. Типовий розподіл навчального часу для профілю «Інформатика» наведено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Орієнтовний розподіл навчального часу у HTL (профіль «Інформатика»)

№ з/п	**Компонент навчального плану**	**Приклади дисциплін**	**Орієнтовна кількість годин (за 5 років)**	**Особливості**
1	2	3	4	5
1	Загальноосвітня підготовка	Німецька мова, математика, іноземна мова, історія, географія	40-50	Забезпечує підготовку до Matura
2	Професійно-теоретична підготовка	Програмування, розроблення програмного забезпечення, мережеві технології, теорія інформації, управління проєктами	60-80	Формує основні професійні компетентності
3	Лабораторні роботи та практикуми	Лабораторії з програмування, практикум із розроблення програмного забезпечення	30-40	Практичне застосування професійних знань
4	Економічна підготовка	Бізнес-менеджмент, бухгалтерський облік, економіка	10-15	Формує розуміння економічних аспектів професійної діяльності
5	Обов’язкова виробнича практика	Практика на підприємстві	8 тижнів	Є обов’язковою складовою навчального плану

Порівняльний аналіз навчальних планів AHS і HTL свідчить, що в **Realgymnasium** профілізація здійснюється переважно через збільшення навчального часу на окремі предметі (зазвичай на 1-2 години на тиждень), тоді як у **HTL** приблизно дві третини загального навчального часу припадає на предмети, безпосередньо пов'язані з обраною технічною спеціалізацією.

Це забезпечує високий рівень професійної підготовки випускників ще на етапі здобуття повної загальної середньої освіти.

Навчальні плани HTL затверджуються окремими нормативно-правовими актами відповідно до положень **Schulorganisationsgesetz (SchOG)** та регулярно оновлюються з урахуванням розвитку технологій і потреб ринку праці. Для кожної галузі підготовки (наприклад, інформатики, машинобудування чи електротехніки) затверджується окремий навчальний план із детальними таблицями розподілу навчального часу (Stundentafeln).

Таким чином, австрійська модель профільної старшої школи (BHS) забезпечує високий рівень профілізації освіти шляхом інтеграції загальноосвітньої, професійно-теоретичної та практичної підготовки. Такий підхід надає випускникам змогу одночасно здобути повну загальну середню освіту, професійну кваліфікацію та право на продовження навчання у закладах вищої освіти, що є однією з характерних особливостей австрійської системи профільної середньої освіти.

Профільне навчання у старшій школі Бельгії

Бельгійська система середньої освіти належить до найбільш диференційованих у Європі та характеризується чіткою профільною структурою. Вона ґрунтується на поділі освітніх програм на академічний, технічний, професійний та мистецький напрями, що забезпечує ранню спеціалізацію учнів відповідно до їхніх освітніх потреб, професійних інтересів і подальших кар'єрних планів.

З огляду на федеративний устрій Бельгії повноваження у сфері освіти розподілені між трьома мовними спільнотам — Фламандською (Vlaamse Gemeenschap), Французькою (Fédération Wallonie-Bruxelles) та Німецькомовною (Deutschsprachige Gemeinschaft). Незважаючи на певні відмінності у нормативно-

правовому регулюванні та термінології, структура профільної середньої освіти є загалом однаковою в усіх трьох спільнотах.

Організація профільного навчання

Середня освіта в Бельгії охоплює шість років навчання (12–18 років) і поділяється на три дворічні цикли. Профілізація розпочинається у другому циклі (3–4 роки навчання, приблизно з 14-річного віку) та завершується у третьому циклі (5–6 роки навчання), коли учні навчаються за обраним профілем. Основні форми організації профільного навчання наведено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Основні форми профільної середньої освіти в Бельгії

№ з/п	Франкомовна спільнота	Фламандська спільнота	Український відповідник	Основне призначення
1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Général	ASO (Algemeen Secundair Onderwijs)	Академічний профіль	Підготовка до вступу до закладів вищої освіти
2	Technique de transition	TSO (Technisch Secundair Onderwijs)	Технічний профіль	Підготовка до вищої професійної освіти та частково до ринку праці
3	Professionnel	BSO (Beroepssecundair Onderwijs)	Професійний профіль	Підготовка до безпосереднього працевлаштування
4	Artistique	KSO (Kunstsecundair Onderwijs)	Мистецький профіль	Підготовка до мистецької освіти або творчих професій

Таким чином, профілізація бельгійської середньої освіти здійснюється насамперед через вибір форми навчання, кожна з яких має власну освітню мету, зміст навчання та різні можливості продовження освіти.

Співвідношення загальноосвітньої та профільної підготовки

Відмінності між профілями проявляються передусім у структурі навчального часу та співвідношенні загальноосвітньої, професійно-теоретичної й практичної підготовки (табл. 4.7).

Таблиця 4.7

Орієнтовне співвідношення компонентів навчального плану

№ з/п	Профіль	Загальноосвітня підготовка	Профільні дисципліни	Практична підготовка
1	2	3	4	5
1	ASO	80–90 %	10–20 %	Практично відсутня
2	TSO	50–75 %	25–50 %	Незначна
3	BSO	20–25 %	75–80 %	Висока частка

Наведені показники свідчать про поступове зміщення акценту від академічної підготовки до професійно орієнтованого навчання залежно від обраного профілю.

Академічний профіль (ASO). Академічний профіль (Algemeen Secundair Onderwijs, ASO) орієнтований на підготовку учнів до продовження навчання у закладах вищої освіти. Навчання має переважно теоретичний характер і передбачає здобуття повної загальної середньої освіти з правом отримання відповідного свідоцтва, яке надає право вступу до університетів та університетських коледжів. Профілізація в межах ASO реалізується через вибір окремих освітніх напрямів або секцій, серед яких найбільш поширеними є «Грецька мова – латинська мова», «Природничі науки – математика», «Сучасні мови – економіка» тощо. Спеціалізація здійснюється шляхом збільшення кількості годин на профільні предмети, водночас загальна спрямованість навчання залишається академічною.

Професійний профіль (BSO). Професійний профіль (Beroepssecundair Onderwijs, BSO) має кваліфікаційне спрямування та орієнтований на підготовку учнів до безпосереднього виходу на ринок праці. Навчальні плани передбачають домінування професійної теоретичної та практичної підготовки. Значна частина навчального часу присвячується роботі у виробничих майстернях, лабораторіях, навчально-практичних центрах або безпосередньо на підприємствах. Після завершення шести років навчання випускники отримують кваліфікаційний сертифікат (Certificat de Qualification), який підтверджує професійну кваліфікацію. Для здобуття свідоцтва про здобуття повної загальної середньої освіти (CESS),

необхідного для вступу до закладів вищої освіти, випускники BSO, як правило, проходять додатковий сьомий рік спеціалізованого навчання.

Технічний профіль (TSO). Технічна середня освіта (Technisch Secundair Onderwijs, TSO) займає проміжне положення між академічною (ASO) та професійною (BSO) освітою. Вона поєднує ґрунтовну загальноосвітню підготовку із вивченням технічних предметів та забезпечує можливість як продовження навчання, так і працевлаштування. Типовий навчальний план передбачає приблизно 75 % загальноосвітніх предметів і 25 % професійно орієнтованих предметів. Підготовка здійснюється за такими напрямами, як електроніка, будівництво, інформаційні технології, туризм, економіка та інші. При цьому основний акцент робиться на засвоєнні наукових основ відповідної галузі, а не на формуванні виробничих навичок.

Після завершення навчання випускники отримують свідоцтво про здобуття повної середньої освіти (Certificat d'Études Secondaires Supérieures, CESS), який забезпечує прямий доступ до університетів, університетських коледжів та інших закладів вищої освіти.

Порівняльна характеристика особливостей функціонування TSO та BSO. Незважаючи на спільну професійну спрямованість, технічний (TSO) і професійний (BSO) профілі суттєво відрізняються за змістом освіти та подальшими освітніми перспективами (табл. 4.8).

Таким чином, TSO забезпечує підготовку до продовження освіти за технічними спеціальностями, тоді як BSO орієнтований насамперед на швидке набуття професії.

Нормативно-правове забезпечення профільної освіти. Через федеративний устрій Бельгії нормативне регулювання освіти здійснюється на рівні мовних спільнот. У Французькій спільноті організація середньої освіти визначається декретами Парламенту Федерації Валлонія–Брюссель, зокрема Декретом про місії освіти (Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement), який встановлює цілі загальної середньої освіти, структуру навчання та принципи організації профільної підготовки. У Фламандській спільноті правовою основою функціонування середньої освіти є **Codex Secundair Onderwijs**, який визначає

вимоги до організації навчання, структури профілів, кваліфікацій та умов переходу між різними освітніми траєкторіями.

Таблиця 4.8

Порівняльна характеристика особливостей функціонування технічного та професійного профілів

№ з/п	**Критерій**	**TSO**	**BSO**
1	2	3	4
1	Основний зміст навчання	Технічна теорія, проєктування, інженерна підготовка	Практичні професійні навички
2	Баланс теорії і практики	Переважає теоретична підготовка	Домінує практична підготовка
3	Документ про освіту після 6 року	CESS	Кваліфікаційний сертифікат
4	Доступ до вищої освіти	Безпосередній	Після завершення 7-го спеціалізованого року
5	Основна освітня траєкторія	Вища професійна або університетська освіта	Працевлаштування

Починаючи з 2019 року, у Фламандській спільноті реалізується масштабна реформа середньої освіти (**Modernisering van het secundair onderwijs**), спрямована на підвищення гнучкості профільної системи та зменшення традиційної ієрархії між академічною, технічною і професійною освітою. Одним із ключових напрямів реформи стало формування широких освітніх доменів (domeinen), які інтегрують академічну та професійну підготовку в межах окремих галузей знань. До таких доменів належать:

- STEM (наука, технології, інженерія та математика);
- економіка та організація;
- суспільство і добробут;
- спорт;
- мистецтво і культура.

Водночас традиційний поділ на ASO, TSO, BSO та KSO поступово замінюється трьома **освітніми фінальностями (finaliteiten)**, що визначають подальшу освітню траєкторію випускників (академічна, подвійна і кваліфікаційна).

Академічна фінальність (Doorstroomfinaliteit) орієнтована на підготовку до вступу до закладів вищої освіти і є функціональним аналогом колишнього академічного профілю ASO.

Подвійна фінальність (Dubbele finaliteit) поєднує професійну кваліфікацію із можливістю продовження навчання у закладах вищої освіти. Вона відповідає сучасному розвитку технічного профілю TSO та покликана підвищити престиж технічної освіти.

Кваліфікаційна фінальність (Arbeidsmarktfinaliteit) орієнтована на безпосередній вихід випускників на ринок праці та є сучасним аналогом професійного профілю BSO. Для вступу до закладів вищої освіти випускникам цього напряму необхідно пройти додаткову академічну підготовку.

Реформа здійснюється шляхом внесення змін до **Codex Secundair Onderwijs** та ухвалення відповідних декретів Фламандського парламенту. Її основною метою є формування більш гнучкої та компетентнісно орієнтованої системи профільної освіти, яка забезпечує ширші можливості для індивідуалізації освітніх траєкторій, підвищує привабливість технічної освіти та розширює можливості переходу між різними напрямами навчання.

Профільне навчання у старшій школі Греції

Система загальної середньої освіти Греції (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) складається з двох послідовних рівнів: **молодшої середньої школи (Gymnasio)**, навчання в якій є обов'язковим і триває три роки, та **старшої середньої школи (Lykeio)**, що охоплює учнів віком від 15 до 18 років і є етапом профільної освіти.

Профілізація здійснюється через функціонування двох різних типів закладів профільної середньої освіти: **Загального ліцею (Γενικό Λύκειο, Geniko Lykeio, GEL)** та **Професійного ліцею (Επαγγελματικό Λύκειο, Epangelmatiko Lykeio, EPAL)**. Обидва типи закладів забезпечують здобуття повної середньої освіти, однак відрізняються освітніми цілями, структурою навчальних планів і змістом профільної підготовки.

Загальний ліцей (Geniko Lykeio, GEL). Загальний ліцей (Geniko Lykeio, GEL) є академічним напрямом профільної середньої освіти, основною метою якого є

підготовка учнів до вступу до закладів вищої освіти через складання загальнонаціональних вступних іспитів (Panhellenic Examinations).

Профілізація навчання у GEL здійснюється не шляхом вибору окремих спеціальностей, а через **орієнтаційні групи (Ομάδες Προσανατολισμού)**, які учні обирають у другому та третьому класах ліцею. Обрана орієнтаційна група визначає перелік профільних навчальних предметів, що вивчаються на поглибленому рівні та є предметами вступних випробувань.

Основними орієнтаційними групами є:

- **гуманітарні науки**, що передбачають поглиблене вивчення античної грецької мови та літератури, латинської мови й історії;
- **природничі науки**, орієнтовані на поглиблене вивчення фізики, хімії та біології;
- **економіка та інформатика**, у межах яких поглиблено вивчаються математика та основи економіки.

Навчальний план GEL містить загальноосвітню складову та професійний компонент, який охоплює профільні предмети відповідної орієнтаційної групи. У старших класах частка профільних предметів поступово зростає, забезпечуючи цілеспрямовану підготовку до вступу до закладів вищої освіти.

Професійний ліцей (Epangelmatiko Lykeio, EPAL). Професійний ліцей (Epangelmatiko Lykeio, EPAL) поєднує здобуття повної загальної середньої освіти з професійною підготовкою. Його головною метою є формування професійної кваліфікації, необхідної для працевлаштування, а також забезпечення можливості продовження навчання в закладах вищої освіти за окремою процедурою вступу. Профілізація в EPAL здійснюється у два етапи. У другому класі ліцею учні обирають **галузь підготовки (Τομέας)**, а в третьому класі – **конкретну спеціальність (Ειδικότητα)**.

Найбільш поширеними галузями підготовки є:

- інженерія та технології;
- економіка й адміністрування;
- охорона здоров’я та соціальна допомога;
- туризм;

– сільське господарство;
– морська справа.

Навчальний план EPAL складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

– загальноосвітніх предметів;
– професійно-теоретичної підготовки;
– лабораторних і практичних занять, частка яких істотно зростає у старших класах.

Після завершення навчання випускники можуть продовжити професійну підготовку в межах **післяліцейного року учнівства (Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας)**, який поєднує навчання із оплачуваною виробничою практикою та забезпечує отримання повної професійної кваліфікації.

Нормативно-правове забезпечення. Правові засади функціонування загальної середньої освіти Греції визначаються низкою законодавчих актів, основним серед яких є Закон № 1566/1985 «Про структуру та функціонування початкової та середньої освіти» (Νόμος 1566/1985). Саме цей закон заклав сучасну модель організації загальної середньої освіти, визначивши структуру Gymnasio та Lykeio, а також загальні принципи функціонування академічного і професійного напрямів.

Особливості профільної підготовки. Грецька модель профільної середньої освіти базується на чіткому розмежуванні академічної та професійної підготовки. Загальноосвітній ліцей (GEL) орієнтований насамперед на підготовку до вступу до закладів вищої освіти, тоді як професійний ліцей (EPAL) забезпечує здобуття професійної кваліфікації, водночас зберігаючи можливість продовження навчання у системі вищої освіти (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

Порівняльна характеристика особливостей функціонування загальноосвітнього та професійного ліцеїв

№ з/п	Характеристика	GEL	EPAL
1	**2**	**3**	**4**
1	Основна освітня мета	Підготовка до	Професійна

№ з/п	Характеристика	GEL	EPAL
1	**2**	**3**	**4**
		вступу до університету	кваліфікація та працевлаштування
2	Загальне навчальне навантаження	30-32 год./тиждень	30–35 год./тиждень
3	Провідний компонент навчання	Академічні предмети	Професійно-теоретична та практична підготовка

Загальноосвітня складова навчальних планів. В обох типах ліцеїв передбачено вивчення загальноосвітніх предметів, однак їхній обсяг істотно різниться (табл. 4.10).

Таблиця 4.10

Орієнтовний розподіл навчального часу на загальноосвітні предмети

№ з/п	Предмет	GEL (год./тиждень)	EPAL (год./тиждень)
1	2	3	4
1	Нова грецька мова і література	6	2-3
2	Фізичне виховання	2	2
3	Іноземна мова	2	2
4	Релігія, філософія та інші гуманітарні дисципліни	2-3	1-2

Таким чином, у загальноосвітніх ліцеях (GEL) переважає загальноосвітня академічна підготовка, тоді як у професійних ліцеях (EPAL) загальноосвітній компонент скорочується на користь професійної підготовки.

Вивчення профільних предметів у загальноосвітніх ліцеях (GEL). Найбільш виражено профілізація виявляється під час вивчення предметів відповідної орієнтаційної групи. Наприклад, для учнів природничого напряму характерним є такий орієнтовний розподіл навчального часу, за яким на вивчення предметів відповідної орієнтаційної групи (поглиблена математика, поглиблена фізика, хімія або біологія) відведено 3-4 години на тиждень. Загалом профільні дисципліни займають близько 12–14 навчальних годин на тиждень, а їхній зміст

орієнтований насамперед на підготовку до загальнонаціональних вступних іспитів (таблиця 4.11).

Таблиця 4.11

Приклад навчального плану під час вивчення предметів орієнтаційної групи «Природничі науки» (GEL)

№ з/п	**Предмет**	**Годин на тиждень**	**Значення для профілю**
1	2	3	4
1	Поглиблена математика	3-4	Підготовка до вступу на інженерні та природничі спеціальності
2	Поглиблена фізика	3-4	Основний вступний предмет для технічних спеціальностей
3	Хімія або біологія	3-4	Підготовка до медичних та природничих спеціальностей
4	Базовий курс математики	2	Загальноосвітня підготовка

Вивчення профільних предметів у професійних ліцеях (EPAL). У професійному ліцеї основний акцент робиться на професійно-теоретичній і практичній підготовці. Це можна проілюструвати на прикладі навчального плану спеціальності «Електротехніка, електроніка та автоматизація», який має наступну структуру (табл. 4.12).

Таблиця 4.12

Приклад структури профільної підготовки у EPAL

№ з/п	**Предмет**	**Годин на тиждень**	**Значення для профілю**
1	2	3	4
1	Професійно-теоретичні дисципліни	5-6	Формування професійних знань
2	Лабораторні роботи та виробнича практика	10-12	Формування професійних компетентностей
3	Прикладна математика	2-3	Забезпечення професійної підготовки
4	Професійна англійська мова	2	Формування професійної комунікативної компетентності

Загальний обсяг профільної підготовки становить близько 19-23 навчальних годин на тиждень, що свідчить про домінування професійного компонента у структурі навчального плану.

Порівняльна характеристика особливостей академічного та професійного профілів. Аналіз навчальних планів свідчить, що **GEL** і **EPAL** реалізують різні моделі профільної освіти. У **Geniko Lykeio (GEL)** освітній процес має переважно академічний характер. Навчання практично повністю зосереджене на теоретичній підготовці, а профільні предмети спрямовані на успішне складання загальнонаціональних вступних іспитів. Вибір орієнтаційної групи визначає подальшу освітню траєкторію учнів та перелік спеціальностей, на які вони можуть вступати. Після завершення навчання випускники отримують свідоцтво про здобуття повної загальної середньої освіти (**Apolytirio**) та результати Panhellenic Examinations, які є підставою для вступу до закладів вищої освіти.

Натомість у **Epangelmatiko Lykeio (EPAL)** профільна підготовка має практико-орієнтований характер. Значна частина навчального часу відводиться лабораторним роботам, практичним заняттям і виробничій підготовці, необхідним для здобуття професійної кваліфікації. Після завершення навчання випускники отримують **Apolytirio** та професійний сертифікат, що надає право на працевлаштування. Водночас вони зберігають можливість продовження навчання у закладах вищої освіти за окремою процедурою вступу, що забезпечує поєднання професійної та академічної освітніх траєкторій.

Профільне навчання у старшій школі Іспанії

Вибір Іспанії, як країни, яка вирізняється позитивним досвідом організації профільної середньої освіти й який може бути адаптований задля покращення якості профільної середньої освіти України, обґрунтовуємо наявністю високого рівня грамотності серед дорослого покоління іспанців загалом і молодого покоління іспанців зокрема. Відповідно до статистичної інформації, яку було розміщено на офіційному сайті “The Global Economy”, протягом 2011-2018 років рівень грамотності серед дорослого населення Іспанії досягав 98,00%, у 2020 році – 99,00%. Під рівнем грамотності дорослого населення розуміють «відсоток осіб віком від 15 років, які вміють читати і писати, а також розуміють короткі прості

висловлювання про своє повсякденне життя» – [*переклад надано в авторській редакції*] (The Global Economy, n.d.-a). Щодо рівня грамотності молодого покоління іспанців, маємо зазначити, що протягом 1981-2020 років цей показник досягав 99,94%, а протягом 2011-2020 років – 100,00%. Під поняттям «рівень грамотності молодого покоління» приймаємо визначення, надане на офіційному сайті "The Global Economy", зокрема «відсоток осіб віком 15–24 років, котрі вміють читати і писати, а також розуміють короткі прості висловлювання про своє повсякденне життя» – [*переклад надано в авторській редакції*] (The Global Economy, n.d.-b).

Відповідно до результатів міжнародного дослідження якості освіти (PISA), у циклі PISA-2022, у якому взяли участь 15-річні представники з 78 країн світу, Іспанія увійшла в топ-30 країн: 15-річні іспанці посіли 28 місце з читацької грамотності з середнім балом 474.307, 27 місце з математичної грамотності з середнім балом 473.140, 28 місце з природничо-наукової грамотності з середнім балом 484.534 (The Global Economy, 2025a-2025c).

На сьогодні система освіти Іспанії охоплює дошкільну освіту (0–6 років), початкову освіту (6–12 років), обов'язкову середню освіту (12–16 років), профільну середню освіту (зокрема Bachillerato та професійну освіту) і вищу освіту.

Система профільної середньої освіти Іспанії характеризується чіткою диференціацією освітніх траєкторій після завершення обов'язкової базової середньої освіти (*Educación Secundaria Obligatoria, ESO)*. Після отримання свідоцтва про здобуття базової середньої освіти (*Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*), що зазвичай відбувається в 16-річному віці, учні можуть обрати один із двох основних освітніх напрямів: академічний (*Bachillerato*) або професійний (*Formación Profesional, FP*). Це передбачає набуття здобувачам освіти навичок, необхідних для отримання доступу до вищої або професійно-технічної освіти відповідно до їхніх індивідуальних здібностей, потреб та інтересів. Обидві освітні траєкторії є самостійними та забезпечують можливість продовження освіти, хоча реалізують різні освітні цілі. Зазначимо також, що профільна середня освіта в Іспанії триває 2 роки, не є обов'язковою і провадиться в різних формах (очна, вечірня, дистанційна).

Нормативно-правову основу функціонування системи профільної середньої освіти становлять *Органічний закон про освіту (Ley Orgánica 2/2006, LOE)* та *Органічний закон 3/2020 (LOMLOE)*, який модернізував попереднє законодавство, оновив структуру старшої середньої освіти та розширив повноваження автономних спільнот у сфері формування освітньої політики.

Академічний профіль: Bachillerato. **Bachillerato** є дворічною освітньою програмою старшої школи, орієнтованою на підготовку учнів до навчання у закладах вищої освіти. Профілізація здійснюється шляхом вибору однієї з освітніх модальностей *(modalidades)*, які визначають перелік профільних дисциплін та майбутню освітню траєкторію. Після реформи LOMLOE у системі Bachillerato функціонують такі модальності:

- наука і технології (Ciencias y Tecnología);
- гуманітарні та соціальні науки (Humanidades y Ciencias Sociales);
- мистецтво (Artes);
- загальний бакалаврат (Bachillerato General)**,** запроваджений LOMLOE як міждисциплінарна модель із більшою гнучкістю формування індивідуальної освітньої траєкторії.

Навчальний план Bachillerato складається з двох взаємопов’язаних компонентів:

- загальноосвітніх предметів (Materias Comunes), до яких належать іспанська мова і література, іноземна мова, філософія, історія Іспанії, фізичне виховання, а також інших обов’язкових предметів;
- профільних предметів (Materias de Modalidad), що вивчаються відповідно до обраної модальності та включають, зокрема, математику, фізику, хімію, біологію, латинську мову, економіку, географію та інші спеціалізовані курси.

Таким чином, академічна профілізація в Bachillerato реалізується через поглиблене вивчення предметів певної предметної галузі, що забезпечує підготовку до вступу до закладів вищої освіти.

Професійний профіль: Formación Profesional (FP). Другим напрямом профільної освіти є система професійної підготовки (Formación Profesional, FP), яка орієнтована на формування професійних компетентностей і здобуття офіційної

професійної кваліфікації. Сучасна система FP має багаторівневу структуру (табл. 4.13).

Навчання у системі FP організовується у формі навчальних циклів (Ciclos Formativos), які об'єднані у великі професійні галузі (Familias Profesionales). До найбільш поширених професійних галузей належать:

– електротехніка та електроніка;
– інформаційні технології та комунікації;
– готельно-ресторанна справа і туризм;
– будівництво та цивільна інженерія;
– охорона здоров'я;
– промислове виробництво;
– транспорт і логістика.

Таблиця 4.13

Основні рівні професійної освіти в Іспанії

№ з/п	Рівень професійної підготовки	Тривалість	Основне призначення	Подальша освітня траєкторія
1	2	3	4	5
1	**FP Básica**	2 роки	Початкова професійна підготовка для учнів, які не завершили ESO	Перехід до FP Grado Medio
2	**FP Grado Medio**	близько 2000 годин	Здобуття кваліфікації техніка (Técnico)	Прямий вступ до FP Grado Superior
3	**FP Grado Superior**	близько 2000 годин	Здобуття кваліфікації старшого техніка (Técnico Superior)	Прямий вступ до закладів вищої освіти

Кожний навчальний цикл поєднує професійно-теоретичну підготовку із практичним навчанням.

Важливою складовою освітнього процесу є виробнича практика (Formación en Centros de Trabajo, FCT)**,** яка проходить безпосередньо на підприємствах і є обов'язковою для всіх освітніх програм FP. Практична підготовка охоплює кілька сотень навчальних годин і забезпечує формування професійних компетентностей в умовах реального виробництва.

Після ухвалення Закону 3/2022 про організацію та інтеграцію професійної освіти система FP була реформована відповідно до принципів дуальної освіти. Відтепер поєднання навчання у закладі освіти та практичної діяльності на підприємстві стало базовим принципом функціонування професійної освіти в Іспанії.

Нормативно-правове забезпечення профільної освіти. Основу правового регулювання системи освіти Іспанії (у тому числі й системи профільної середньої освіти) становлять Конституція Іспанії (1978 р.), Органічний закон 2/2006 «Про освіту» (*Ley Orgánica 2/2006, de Educación*), Органічний закон 3/2020 «Про внесення змін до Органічного закону 2/2006 «Про освіту» (Ley Orgánica 3/2020**)** та Органічний закон 3/2022 «Про впорядкування та інтеграцію професійної освіти» (*Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional*). Так, відповідно до пунктів 1-2 статті 27 розділу 1 «Фундаментальні права та обов'язки» Конституції Іспанії (1978 р.) «1. Кожна людина має право на освіту. Визнається свобода викладання. 2. Мета освіти – усебічний розвиток особистості за урахування демократичних принципів співіснування й основних прав і свобод» – [*переклад надано в авторській редакції*] (*Constitución Española*, 1978, art. 27).

- **Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE)** – спрямований на визначення структури сучасної освітньої системи, включаючи Bachillerato та Formación Profesional;
- **Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)** – спрямований на внесення змін до LOE, оновлення моделі організації Bachillerato, зокрема запровадження модальність Bachillerato General, а також розширення автономії регіонів у формуванні освітніх програм;
- **Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional** – спрямований на модернізацію системи професійної освіти, інтеграцію її з потребами ринку праці та закріплення дуальної моделі професійної підготовки.

Практична реалізація положень органічних законів здійснюється через **Королівські декрети (Reales Decretos)**, що затверджуються Міністерством освіти Іспанії, зокрема, **Real Decreto 217/2022,** який визначає мінімальні вимоги до змісту

обов'язкової середньої освіти (ESO), та **Real Decreto 243/2022,** котрий встановлює структуру, навчальні плани та мінімальні вимоги до програм Bachillerato.

Саме ці нормативні акти конкретизують перелік навчальних предметів, вимоги до результатів навчання та мінімальний зміст освітніх програм, тоді як автономні спільноти мають право деталізувати навчальні плани відповідно до власної освітньої політики.

Особливості реалізації профільного навчання. Іспанська модель профільної освіти характеризується існуванням двох рівноправних освітніх траєкторій – академічної та професійної, кожна з яких забезпечує можливість продовження освіти. Особливістю сучасної системи є високий рівень інтеграції професійної освіти із системою вищої освіти. На відміну від багатьох європейських країн, випускники програм *FP Grado Superior* (*фахова передвища освіта*) можуть вступати до університетів без складання окремих вступних іспитів, використовуючи результати навчання та середній бал диплома про здобуття професійної кваліфікації вищого ступеня. Такий механізм забезпечує вертикальну академічну мобільність випускників програм професійної освіти вищого ступеня, підвищує престиж професійного профілю та сприяє зближенню професійної і вищої освіти в межах єдиної національної системи кваліфікацій.

Профільне навчання у старшій школі Італії

На сьогодні Італія є однією з країн світу, котра вирізняється профільним підходом до організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти. Такий підхід надає змогу враховувати сучасні вимоги ринку праці, з одного боку, та індивідуальні здібності, потреби й інтереси учнів з іншого боку, що забезпечує ефективну підготовку учнів до вступу до закладів вищої освіти або до роботи в одній із галузей виробництва.

Аналіз нормативно-правової бази галузі освіти Італії показує, що італійська система загальної середньої освіти організована за такими принципами, як субсидіарність та автономність. Це означає, що незважаючи на те, що діяльність усіх закладів загальної середньої освіти (у тому числі й профільної середньої освіти) регулюється чинними положеннями національного законодавства, певна відповідальність за освіту розподілена між центральним урядом країни і

регіональними органами управління освітою. Щодо автономії закладів загальної середньої освіти, вона здебільшого стосується дидактичного забезпечення освітнього процесу й удосконалення його організаційної складової. У межах своєї автономії заклади загальної середньої освіти (у тому числі й профільної середньої освіти) мають право гнучко адаптувати час, відведений на викладання певних шкільних предметів; навчальні програми; форми організації, методи, прийоми і засоби навчання відповідно до конкретних освітніх потреб учнів. Заклади загальної середньої освіти також мають право надавати учням доступ до позашкільної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Діяльність Міністерства освіти, університетів та наукових досліджень Італії щодо системи загальної середньої освіти спрямована на встановлення загальних освітніх цілей; специфічних освітніх цілей відповідно до індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів; реалізацію державного стандарту загальної середньої освіти; упровадження стандартів, котрі пов’язані з якістю надання освітніх послуг; розроблення й упровадження загальних критеріїв оцінювання учнів різного шкільного віку; забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Відповідно до інформації, наданої на офіційній сторінці Європейської інформаційної мережі в галузі освіти «Eurydice», починаючи з 2000 року, система загальної середньої освіти Італії зазнала впливу декількох освітніх реформ, які й досі викликають широку дискусію як у країні, так і за її межами (European Commission, 2023).

Так, перша реформа, яка була запроваджена в 2000 році відповідно до Закону № 30 від 10 лютого 2000 року (Normattiva, 2000), не була успішною й була призупинена в липні 2001 року. У березні 2003 року парламент Італії схвалив нову стратегію реформування системи загальної середньої освіти, яку випробували з вересня 2002 року в 250 школах по всій Італії. Нова шкільна реформа, яка була затверджена Законом № 53 від 28 березня 2003 року, включала наступні зміни, а саме: перегляд рівнів освіти для загальної середньої освіти, вік дітей для вступу до закладів дошкільної та початкової освіти, запровадження вивчення англійської мови

та використання персональних комп'ютерів в освітньому процесі з першого класу, поєднання шкільного навчання з виробничою практикою (для дітей шкільного віку від 14 до 18 років), можливість обрати інший напрям професійно-технічної освіти без втрати попередніх років (для дітей старшого шкільного віку, які навчаються в закладах професійно-технічної освіти) тощо (Normattiva, 2003).

Відповідно до статті 2 Закону № 53 від 28 березня 2003 року система загальної середньої освіти Італії має два рівні (Normattiva, 2003). Перший рівень, який триває вісім років, охоплює 5 років початкової освіти і 3 роки середньої освіти першого ступеня. Закінчення першого рівня загальної середньої освіти (тобто закінчення середньої освіти першого ступеня) передбачає обов'язкове складення державного іспиту. Другий рівень загальної середньої освіти або рівень середньої освіти другого ступеня провадиться в наступних закладах освіти, а саме: заклади загальної середньої освіти (ліцеї) та заклади професійно-технічної освіти (технічні заклади освіти і професійно-технічні заклади освіти). За певних винятків навчання в закладах загальної середньої освіти (ліцеях) триває 5 років, а в закладах професійно-технічної освіти – 4 роки. П'ять років навчання в ліцеях поділяється на два цикли по два роки та заключний п'ятий рік (перший цикл – 1 і 2 класи, другий цикл – 3 і 4 класи, заключний 5 клас). Перші два роки середньої освіти другого ступеня (перший цикл) є обов'язковими для всіх учнів незалежно від обраного закладу освіти. Маємо також зазначити, що після завершення першого циклу другого рівня загальної середньої освіти (1 і 2 класи) учні мають право змінити освітній профіль. Профільна середня освіта, яка провадиться в закладах загальної середньої освіти (ліцеях), спрямована на підготовку учнів до навчання в закладах вищої освіти шляхом формування і розвитку певної сукупності компетентностей і гнучких навичок. Технічні заклади освіти пропонують технічну освіту, яка передбачає ґрунтовну підготовку в економічний і технологічний галузях (рис. 4.2).

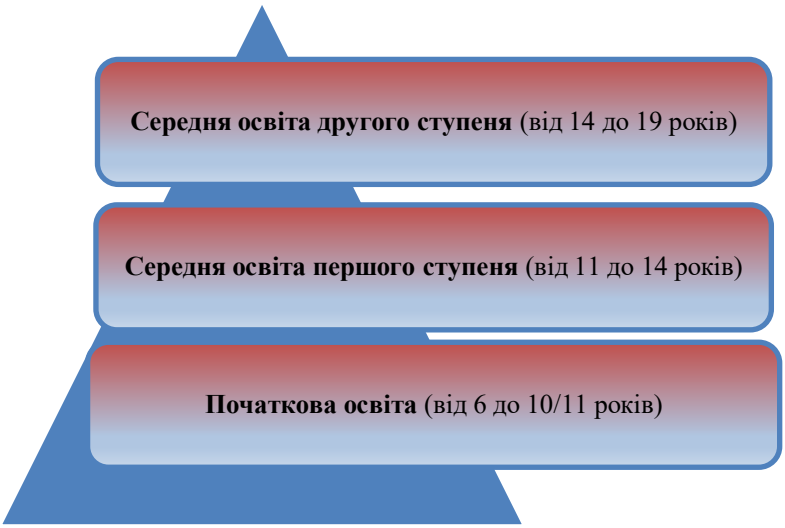


Рис. 4.2. Структура національної системи загальної середньої освіти (за матеріалами https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/overview)

Професійно-технічні навчальні заклади пропонують професійну та/або технічну підготовку в певних галузях промисловості й забезпечують широкі можливості для здобуття учнями затребуваних професій відповідно до їхніх інтересів та здібностей, а також доступу до ринку праці.

Відповідно до чинного законодавства Італії (DPR 89/2010), тривалість профільної середньої освіти складає п’ять років. Учні можуть здобувати профільну середню освіту в одному з шести типів профільних ліцеїв, а саме (рис. 4.3): ліцеї художнього профілю (liceo artistico), ліцеї класичного профілю (liceo classico), ліцеї наукового (природничого) профілю (liceo scientifico), ліцеї лінгвістичного профілю (liceo linguistico), ліцеї музично-хореографічного профілю (liceo musicale e coreutico), ліцеї гуманітарного профілю (liceo delle scienze umane).

Програми навчання ліцеїв художнього профілю включають наступні напрями, а саме: образотворче мистецтво, архітектура і довкілля, дизайн, аудіовізуальний і мультимедійний дизайн, графіка, сценографія. Навчальні предмети, які вивчають учні ліцеїв художнього профілю протягом перших двох років, є однаковими за всіма напрямами.

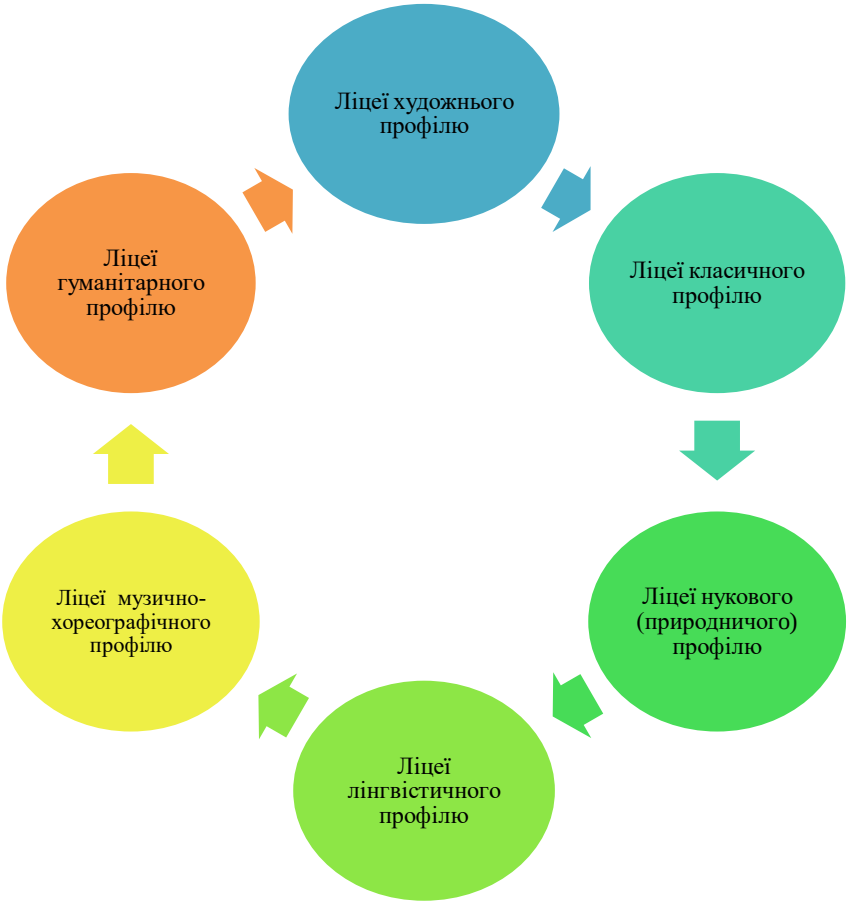


Рис. 4.3. Узагальнене зображення типів ліцеїв в Італії

У ліцеях наукового (природничого) профілю учні мають можливість вивчати предмети в галузі прикладних наук, а в ліцеях гуманітарного профілю – предмети в галузі соціальних і економічних наук.

Задля забезпечення рівних можливостей для всіх здобувачів профільної середньої освіти перші два роки навчання в усіх типах ліцеїв (які провадять профільну середню освіту) або в професійно-технічних закладах освіти є обов'язковими. Сукупність предметних і ключових компетентностей, які здобувачі освіти мають набути протягом зазначених двох років, визначено Міністерством освіти Італійської Республіки, затверджено в Державному стандарті профільної середньої освіти й інтегровано в усі чинні освітні програми всіх типів ліцеї відповідно до їх профілю.

Усі предметні компетентності входять до чотирьох освітніх галузей, зокрема, мовна освітня галузь, математична освітня галузь, природнича освітня галузь/технологічна освітня галузь, історична освітня галузь/суспільствознавча

освітня галузь. Визначена сукупність предметних компетентностей є основою для побудови індивідуальних освітніх траєкторій, котрі спрямовані на набуття учнями необхідних ключових компетентностей. До ключових компетентностей відносять навчальну компетентність, здатність до планування, здатність до спілкування та колаборації, здатність діяти автономно, розв'язувати проблеми, будувати зв'язки та відносини, здобувати та інтерпретувати інформацію.

П'ять років профільної середньої освіти поділяються на два цикли по два роки та заключний п'ятий рік (перший цикл – 1 і 2 класи, другий цикл – 3 і 4 класи, заключний 5 клас). Під час першого циклу навчання в закладах профільної середньої освіти (ліцеях) в учнів мають бути сформовані визначені предметні компетентності. Варто зазначити, що сформовані протягом першого циклу компетентності розвиваються протягом другого циклу. Очікується, що на заключному п'ятому році навчання в закладах профільної середньої освіти в учнів розвинута вся сукупність предметних компетентностей, котра передбачена освітньою програмою відповідно до кожної окремої освітньої галузі.

Протягом першого дворічного циклу учні всіх без винятку типів ліцеїв вивчають однакові навчальні предмети: базову італійську та латинську мови, літературу, історію, географію, суспільствознавство, філософію, математику, фізику, біологію, хімію та одну або кілька іноземних мов, а також фізкультуру. Протягом наступних трьох років навчання (3, 4, 5 класи) учні мають обрати професію та спеціалізації (indirizzi) відповідно до своїх особистих уподобань, здібностей, та потреб.

Отримання атестату зрілості (diploma di maturità) потребує складання сукупності письмових і усних іспитів. Так, перший письмовий іспит – є есе італійською мовою на тему, яка поєднує наступні навчальні предмети, а саме: італійська література, історія, суспільні науки. Другий письмовий іспит – є науково-дослідною (курсовою) роботою за напрямом спеціалізації учня. Третій іспит є більш загальним і включає питання з актуальних суспільних проблем та іноземної мови, яка була обрана учнем. Після письмових іспитів комісія з шести вчителів проводить фінальний усний іспит, під час якого вони запитують учнів про те, що вони вивчили протягом заключного року навчання.

Стаття 2 Закону № 53 від 28 березня 2003 року зазначає, що заклади загальної середньої освіти мають забезпечувати учням рівні можливості задля досягнення ними високого культурного рівня, а також сприяти розвитку компетентностей, необхідних для їхньої успішної інтеграції в життя суспільства та більш швидкої адаптації до ринку праці (Normattiva, 2003). Кожній дитині шкільного віку гарантується право на освіту та/або професійну підготовку протягом щонайменше дванадцяти років (або до досягнення нею вісімнадцятирічного віку). Також Закон № 53 від 28 березня 2003 року визначає типи ліцеїв, а саме: художнього, класичного, наукового-природничого, лінгвістичного, музично-хореографічного і гуманітарного профілів. Здобуття середньої освіти другого ступеня в профільному ліцеї передбачає складання державного іспиту, що є обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти (Normattiva, 2003).

У 2014–2020 роках в Італії реалізовувалася Національна програма практичної підготовки «Для школи: навички і освітнє середовище», яка була організована Проєктом ЄС. Зазначена програма була спрямована забезпечення рівного доступу здобувачів освіти до навчання й безперервності освіти упродовж життя, покращення якості освіти й освітньої інфраструктури, встановлення зв'язку між закладами освіти та ринком праці тощо (Programma Operativo Nazionale, 2014).

Варто зазначити, що в липні 2015 року уряд Італії ухвалив реформу національної системи освіти «Хороша школа» (***La Buona Scuola***), спрямовану на зміни в управлінні освітою (надання більшої автономії закладам загальної середньої освіти), цифровізацію закладів освіти і розвитку цифрової компетентності учителів і учнів, удосконалення типових освітніх програм тощо. Головна мета реформи полягала, по-перше, у докорінній зміні італійської системи освіти шляхом вирішення застарілих проблем, котрі вважалися причиною низького рівня та якості надання освітніх послуг, а по-друге, у створенні сприятливих умов для більш ефективної адаптації молодого покоління до ринку праці шляхом формування і розвитку в них умінь і навичок, затребуваних роботодавцями. Гостра потреба в ефективній адаптації молодого покоління до ринку праці зумовила запровадження ініціативи щодо поєднання шкільного навчання з виробничою практикою (***Alternanza Scuola-Lavoro***). Мета цієї ініціативи полягала в організації

обов'язкового навчання на робочому місці для учнів другого рівня загальної середньої освіти, а саме: 400 годин для учнів закладів професійно-технічної освіти і 200 годин для учнів ліцеїв (OECD, 2017a, 2017b). У межах реформи «Хороша школа» було також затверджено Національний план «Цифрова школа», реалізація якого передбачала вдосконалення цифрової компетентності вчителів і учнів, забезпечення закладів загальної середньої освіти інноваційною технологічною інфраструктурою та Інтернетом.

27 грудня 2023 року національний парламент Італії схвалив новий Закон № 206, спрямований на покращення, просування та захист продукції італійського виробництва. Така стратегія передбачає запровадження з 2024/2025 навчального року ще одного типу ліцею "Made in Italy" на додаток до існуючих шести типів ліцеїв. Мета запровадження ліцею "Made in Italy" полягає в озброєнні учнів знаннями, уміннями і навичками, необхідними для ефективного просування товарів італійського виробництва в усьому світі (Ercoli, 2024).

Отже, маємо зазначити, що нестандартний підхід до профілізації старшої школи, який враховує зміни пріоритетів національної економічної політики та сучасні потреби ринку праці, забезпечує ефективну підготовку учнів до вступу до закладів вищої освіти або до роботи в одній із галузей виробництва. Вивчення досвіду реформування системи загальної середньої освіти Італії може стати підґрунтям для розгляду альтернативних шляхів удосконалення профільної середньої освіти в Україні.

Організація освітнього процесу ліцеях. Через відмінності між типами закладів профільної середньої освіти (ліцеями) та відповідно до обраних навчальних предметів, заняття проходять з 8:30 до 13:30. Навчальний тиждень триває з понеділка по суботу. Іноді, в залежності від дня тижня та шкільних правил, які встановлює кожний заклад профільної середньої освіти, учні можуть знаходитися в закладі освіти протягом 5-8 годин на день (Pava Education, 2024). Основну мету та принципи освіти в закладах профільної середньої освіти (ліцеях) визначає Державний стандарт профільної середньої освіти, який було затверджено 7 жовтня 2010 року (Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, 2010). Державний стандарт профільної середньої освіти визначає конкретні освітні цілі для кожного з шести

типів ліцеїв (художнього, класичного, наукового, лінгвістичного, музично-хореографічного та гуманітарного профілів).

У Державному стандарті профільної середньої освіти описано знання, уміння та навички в межах кожного окремого навчального предмета, котрі становлять основу певної предметної компетентності. Також у Державному стандарті профільної середньої освіти продемонстровано «Освітній, культурний та професійний профіль учня» (***Profilo educativo, culturale e professionale dello studente - Pecup)***, який включає перелік того, що має знати й уміти учень після закінчення кожного з трьох циклів.

Приклади навчальних планів для кожного типу ліцею містять обов'язкову річна кількість навчальних годин для кожного предмета. Навчальний рік триває 33 тижні, а урок – 60 хвилин. (Відповідно до чинного законодавства Італійської Республіки адміністрація ліцею має право скоротити тривалість уроків за умови дотримання обов'язкової річної кількості навчальних годин з кожного предмета).

Навчання в ліцеях художнього профілю, яке готує учнів до вступу в університети на факультети живопису, скульптури або архітектури, може тривати від чотирьох до п'яти років. Таблиця 4.14 демонструє типовий річний навчальний план (навчальні предмети, кількість годин) для ліцею художнього профілю.

Таблиця 4.14

Типовий річний навчальний план для ліцею художнього профілю

Навчальний предмет	**Години**				
	1 клас	**2 клас**	**3 клас**	**4 клас**	**5 клас**
1	2	3	4	5	6
Предмети / групи предметів, які є обов'язковими для всіх учнів					
Італійська мова і література	132	132	132	132	132
Іноземна мова і культура	99	99	99	99	99
Історія і географія	99	99			
Історія			66	66	66
Філософія			66	66	66
Математика	99	99	66	66	66
Фізика			66	66	66
Природничі науки	66	66	66	66	
Хімія матеріалів (1)			66	66	
Історія мистецтва	99	99	99	99	99
Малювання і графіка	132	132			
Геометрія	99	99			

Навчальний предмет	**Години**				
Скульптура і пластика	99	99			
Арт-лабораторії	99	99			
Спорт	66	66	66	66	66
Католицька релігія/альтернативні види діяльності	33	33	33	33	33
Загалом					
Обов'язкові предмети для кожного окремого напряму					
Лабораторні види діяльності відповідно до напряму			198	198	264
Лише для напряму дизайн			*165*	*165*	*231*
Курси, специфічні для кожного напряму			198	198	198
Лише для напряму дизайн			*231*	*231*	*231*
Загалом			396	396	396
Загальний підсумок	1122	1122	1155	1155	1155
Примітка! (1) Замінює природничі науки під час другого циклу (3 і 4 класи) у межах наступних напрямів: архітектура і довкілля, образотворче мистецтво, дизайн, сценографія					

Навчання в ліцеї класичного профілю (**Liceo Classico**) триває 5 років і готує учнів до навчання в університеті. Важливу частину навчальної програми складають такі навчальні предмети, як латинська мова і література, грецька мова і література, а також італійська мова і література. Протягом останніх трьох років навчання учні вивчають філософію та історію мистецтва. Таблиця 4.15 демонструє типовий річний навчальний план (навчальні предмети, кількість годин) для ліцею класичного профілю.

Таблиця 4.15

Типовий річний навчальний план для ліцею класичного профілю

Навчальний предмет	**Години**				
	1 клас	**2 клас**	**3 клас**	**4 клас**	**5 клас**
1	2	3	4	5	6
Предмети / групи предметів, які є обов'язковими для всіх учнів					
Італійська мова і література	132	132	132	132	132
Латинська мова і література	165	165	132	132	132
Давньогрецька мова/література	132	132	99	99	99
Іноземна мова і культура	99	99	99	99	99
Історія і географія	99	99			
Історія			99	99	99
Філософія			99	99	99
Математика	99	99	66	66	66
Фізика			66	66	66
Природничі науки	66	66	66	66	66
Історія мистецтва			66	66	66

Навчальний предмет	**Години**				
Спорт	66	66	66	66	66
Католицька релігія/альтернативні види діяльності	33	33	33	33	33
Загалом	891	891	891	891	891

Таблиця 4.16 демонструє типовий річний навчальний план (навчальні предмети, кількість годин) для ліцею лінгвістичного профілю. Особливістю цього плану є значний обсяг навчального часу, відведений на вивчення італійської мови та літератури, латинської мови, а також двох–трьох іноземних мов. Водночас програма зберігає широкий загальноосвітній компонент, який представлено такими навчальними предметами, як історія, географія, філософія, математика, природничі науки, фізика, історія мистецтва і фізична культура.

Таблиця 4.16

Типовий річний навчальний план для ліцею лінгвістичного профілю

Навчальний предмет	**Години**				
	1 клас	**2 клас**	**3 клас**	**4 клас**	**5 клас**
1	2	3	4	5	6
Предмети / групи предметів, які є обов'язковими для всіх учнів					
Італійська мова і література	132	132	132	132	132
Латинська мова	66	66			
Перша іноземна мова і культура (1)	132	132	99	99	99
Друга іноземна мова і культура (1)	99	99	132	132	132
Третя іноземна мова і культура (1)	99	99	132	132	132
Історія і географія	99	99			
Історія			66	66	66
Філософія			66	66	66
Математика	99	99	66	66	66
Фізика			66	66	66
Природничі науки	66	66	66	66	66
Історія мистецтва			66	66	66
Фізична культура	66	66	66	66	66
Католицька релігія/альтернативні види діяльності	33	33	33	33	33
Загалом	891	891	891	891	891
Примітка! (1) Включає 33 години на рік спілкування з викладачем-носієм мови					

Приклад типового річного навчального плану (навчальні предмети, кількість годин) для ліцею музично-хореографічного профілю надано в таблиці 4.17.

Таблиця 4.17

Типовий річний навчальний план для ліцею музично-хореографічного профілю

Навчальний предмет	**Години**				
	1 клас	**2 клас**	**3 клас**	**4 клас**	**5 клас**
1	2	3	4	5	6
Предмети / групи предметів, які є обов'язковими для всіх учнів					
Італійська мова і література	132	132	132	132	132
Іноземна мова і культура	99	99	99	99	99
Історія і географія	99	99			
Історія			66	66	66
Філософія			66	66	66
Математика	99	99	66	66	66
Фізика			66	66	66
Природничі науки	66	66			
Історія мистецтва	66	66	66	66	66
Католицька релігія / альтернативні види діяльності	33	33	33	33	33
Загалом	*594*	*594*	*594*	*594*	*594*
Музичний напрям (1)					
Фізична культура	66	66	66	66	66
Виконання й інтерпретація	99	99	66	66	66
Теорія, аналіз і композиція	99	99	99	99	99
Історія музики	66	66	66	66	66
Лабораторія ансамблевого музикування	66	66	99	99	99
Музичні технології	66	66	66	66	66
Загалом	*462*	*462*	*462*	*462*	*462*
Хореографічний напрям (1)					
Історія танцю			66	66	66
Історія музики			33	33	33
Танцювальні технології	264	264	264	264	264
Танцювальна лабораторія	132	132			
Хореографічна лабораторія			99	99	99
Теорія і практика музики для танцю	66	66			
Загалом	*462*	*462*	*462*	*462*	*462*
Загальна кількість годин	*1056*	*1056*	*1056*	*1056*	*1056*
Примітка! *(1) курси організовуються за домовленістю з консерваторіями та визнаними музичними інститутами (Вища освіта в галузі мистецтва та музики, Afam)*					

У ліцеях наукового (природничого профілю) учні спеціалізуються в таких напрямах, як фізика, хімія та природничі науки. Обов'язковими для вивчення є латинська мова і література, а також одна із сучасних іноземних мов. У таблиці 4.18 представлено типовий річний навчальний план (навчальні предмети, кількість годин) для ліцею наукового (природничого) профілю.

Таблиця 4.18

Типовий річний навчальний план для ліцею наукового (природничого) профілю

Навчальний предмет	**Години**				
	1 клас	**2 клас**	**3 клас**	**4 клас**	**5 клас**
1	2	3	4	5	6
Предмети / групи предметів, які є обов'язковими для всіх учнів					
Італійська мова і література	132	132	132	132	132
Латинська мова і література (окрім напряму прикладних наук)	99	99	99	99	99
Іноземна мова і культура	99	99	99	99	99
Історія і географія	99	99			
Історія			66	66	66
Філософія			99	99	99
Напрям прикладних наук			*66*	*66*	*66*
Математика *Напрям прикладних наук*	165	165 *132*	132	132	132
Інформаційно-комунікаційні технології	66	66	66	66	66
Фізика	66	66	66	66	66
Природничі науки *Напрям прикладних наук*	66 *99*	66 *132*	99 *165*	99 *165*	99 *165*
Малювання й історія мистецтва	66	66	66	66	66
Фізична культура	66	66	66	66	66
Католицька релігія/альтернативні види діяльності	33	33	33	33	33
Загалом	891	891	990	990	990
Примітка! *(1) Цей тип ліцеїв може також пропонувати власну програму з прикладних наук, котра може відрізнятися від типової програми. Відмінності виділені курсивом.*					

У таблиці 4.19 наведено приклад типового річного навчального плану (навчальні предмети, кількість годин) для ліцею гуманітарного профілю.

Таблиця 4.19

Типовий річний навчальний план для ліцею гуманітарного профілю

Навчальний предмет	**Години**				
	1 клас	**2 клас**	**3 клас**	**4 клас**	**5 клас**
1	2	3	4	5	6
Предмети / групи предметів, які є обов'язковими для всіх учнів					
Італійська мова і література	132	132	132	132	132
Латинська мова і література (окрім соціально-економічного напряму)	99	99	99	99	99
Історія і географія	99	99			
Історія			66	66	66

Навчальний предмет	**Години**				
Філософія *Економічний напрям/напрям суспільних наук*			99 *66*	99 *66*	99 *66*
Гуманітарні науки (2) *Економічний напрям/напрям суспільних наук*	132 *99*	132 *99*	165 *99*	165 *99*	165 *99*
Право й економіка *Економічний напрям / напрям суспільних наук*	66 *99*	66 *99*	- *99*	- *99*	- *99*
Іноземна мова і культура	99	99	99	99	99
Друга іноземна мова і література	99	99	99	99	99
Математика *Економічний напрям / напрям суспільних наук*	99 *99*	99 *99*	66 *99*	66 *99*	66 *99*
Фізика	-	-	66	66	66
Природничі науки *Економічний напрям/напрям суспільних наук*	66 *66*	66 *66*	66 -	66 -	66 -
Історія мистецтва	-	-	66	66	66
Фізична культура	66	66	66	66	66
Католицька релігія / альтернативні види діяльності	33	33	33	33	33
Загалом	891	891	990	990	990
Примітка! (1) Цей тип ліцеїв може також пропонувати програму з економіки та суспільних наук, котра може дещо відрізнятися від основної програми. Відмінності виділені курсивом. (2) включає антропологію, педагогіку (замінена на «методи дослідження» у межах е*кономічного напряму/напряму суспільних наук*), психологію, соціологію.					

Профільне навчання у старшій школі Нідерландів

Нідерландська система середньої освіти (**Voortgezet onderwijs**) є однією з найбільш диференційованих у Європі та характеризується ранньою профілізацією освітніх траєкторій. Вибір подальшого напряму навчання здійснюється вже після здобуття початкової освіти, приблизно у 12-річному віці, на основі результатів навчання та рекомендацій школи.

Особливістю нідерландської моделі є існування декількох рівнів профільної середньої освіти, які формують різні освітні маршрути – від професійно орієнтованих до академічних. Основними напрямами профільної освіти є **підготовча професійна середня освіта (VMBO)** та **середня професійна освіта (MBO)**, які забезпечують послідовний перехід до професійної кваліфікації. Паралельно функціонують академічно орієнтовані напрями **HAVO** та **VWO**, що спрямовані на підготовку до вищої освіти.

Підготовча професійна середня освіта (VMBO). VMBO (Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs) є першим рівнем професійно орієнтованої середньої освіти. Навчання триває чотири роки та охоплює учнів віком приблизно від 12 до 16 років. Цей напрям є найбільш поширеним у системі загальної середньої освіти Нідерландів і охоплює близько 60 % учнів.

Основною метою VMBO є підготовка учнів до здобуття **середньої професійної освіти MBO (Middelbaar Beroepsonderwijs)** шляхом поєднання загальноосвітньої підготовки з професійною орієнтацією. Профілізація у VMBO здійснюється через вибір одного з чотирьох навчальних маршрутів (**leerwegen**), які відрізняються співвідношенням теоретичної та практичної підготовки.

Основні освітні маршрути VMBO (рис. 4.4):

1. **Базовий професійно орієнтований маршрут (Basisberoepsgerichte leerweg, BB)**. Це найбільш практично спрямований напрям VMBO. Навчання має виражений прикладний характер і передбачає значну кількість практичних занять. Основною метою є підготовка до вступу на другий рівень MBO.
2. **Професійний маршрут (Kaderberoepsgerichte leerweg, KB)**. Поєднує професійно-практичну підготовку з більшою кількістю теоретичних предметів порівняно з BB. Забезпечує підготовку до навчання на рівнях MBO 3-4.
3. **Змішаний маршрут (Gemengde leerweg, GL)**. Передбачає більшу частку теоретичної підготовки та меншу кількість практичних предметів. Орієнтований переважно на продовження навчання у MBO рівня 3-4.
4. **Теоретичний маршрут (Theoretische leerweg, TL)**. Є найбільш академічно орієнтованим напрямом VMBO. Практична складова є мінімальною, а основний акцент робиться на загальноосвітніх предметах. Випускники можуть продовжити навчання у MBO рівня 4 або перейти до вищого рівня середньої освіти HAVO.

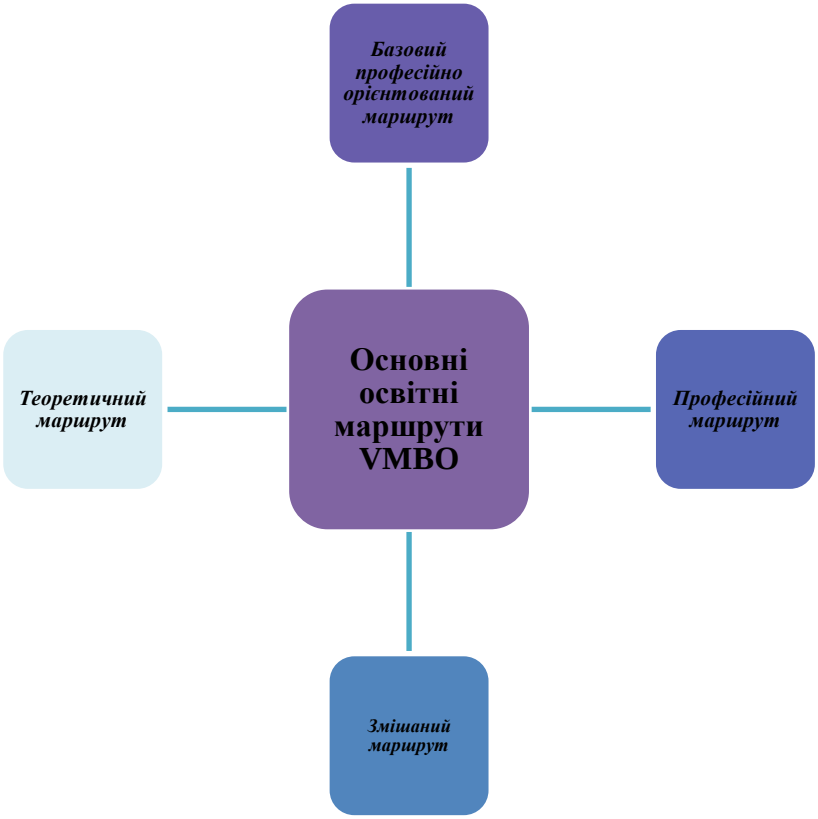


Рис. 4.4. Основні освітні маршрути VMBO

Таким чином, VMBO являє собою внутрішньо диференційовану систему, у якій профільність визначається не лише вибором професії, а й рівнем співвідношення між теоретичною та практичною підготовкою.

Середня професійна освіта (MBO). MBO (Middelbaar Beroepsonderwijs) є наступним етапом професійної освіти після VMBO і фактично виконує функцію професійного коледжу або технікуму. Навчання призначене переважно для здобувачів освіти після 16 років і спрямоване на формування професійних компетентностей, необхідних для кваліфікованої роботи. Система MBO має чотири рівні кваліфікації. Диплом про здобуття середньої професійної освіти (*диплом MBO рівня 4*) надає право продовжити освіту у закладах вищої професійної освіти (**HBO – Hoger Beroepsonderwijs**).

Основні характеристики системи середньої професійної освіти в Нідерландах представлено в таблиці 4.20.

Таблиця 4.20

Основні характеристики системи середньої професійної освіти в Нідерландах

№ з/п	Рівень	Назва	Характеристика
1	2	3	4
1	MBO 1	Асистентський рівень	Підготовка до виконання простих допоміжних функцій
2	MBO 2	Базовий кваліфікований працівник	Формування професійних навичок для самостійного виконання стандартних завдань
3	MBO 3	Самостійний професійний працівник	Поглиблена професійна підготовка та виконання складніших завдань
4	MBO 4	Спеціаліст / середній управлінський рівень	Найвищий рівень MBO, що забезпечує можливість вступу до HBO

Форми організації навчання у MBO. Професійна освіта MBO реалізується у двох основних формах:

– BOL (Beroeps Opleidende Leerweg) - це переважно навчання у закладі освіти із проходженням обов'язкової виробничої практики.

Орієнтовне співвідношення: близько 80 % навчального часу – у закладі освіти; близько 20 % – практика на підприємстві.

– BBL (Beroeps Begeleidende Leerweg) – це дуальна форма професійної освіти, у якій здобувач освіти одночасно навчається та працює.

Орієнтовне співвідношення: близько 20 % – теоретичне навчання; близько 80 % – оплачувана професійна діяльність на підприємстві.

Таким чином, MBO є прикладом інтегрованої моделі професійної освіти, яка безпосередньо пов'язує навчальний процес із потребами ринку праці.

Поряд із професійною траєкторією у Нідерландах функціонують два академічні напрями, зокрема HAVO та VWO.

HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) – це пятирічна програма загальної середньої освіти, орієнтована на підготовку до вступу у заклади вищої професійної освіти (**HBO**).Вона забезпечує більш високий рівень теоретичної

підготовки порівняно з VMBO та створює можливість переходу до професійно орієнтованої вищої освіти.

VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs) – шестирічна академічна програма, основною метою якої є підготовка до вступу до дослідницьких університетів (**WO – Wetenschappelijk Onderwijs**). Цей напрям має найвищий рівень академічної спрямованості серед програм середньої освіти.

Попри ранню диференціацію, нідерландська система освіти передбачає можливість переходу між різними освітніми маршрутами.

Зокрема:

- випускники **VMBO-TL** можуть перейти до **HAVO**;
- випускники **MBO-4** можуть вступати до закладів вищої професійної освіти (**HBO**);
- після завершення HBO можливий перехід до академічної освіти (**WO**).

Таким чином, ранній вибір освітнього напряму не є остаточним обмеженням, а передбачає можливість подальшого розвитку та зміни освітньої траєкторії.

Регулювання системи профільної середньої освіти Нідерландів здійснюється через окремі законодавчі акти, які визначають структуру, зміст та стандарти відповідних освітніх рівнів.

Регулювання VMBO, HAVO та VWO

Основним нормативним документом є:

Wet op het voortgezet onderwijs 2020 (WVO 2020) – Закон про загальну середню освіту, який визначає структуру, завдання, фінансування та організаційні принципи функціонування VMBO, HAVO і VWO.

Закон встановлює загальні вимоги до:

- організації загальної середньої освіти;
- освітніх програм;
- державних стандартів;
- системи оцінювання.

Регулювання MBO

Професійна освіта регулюється:

Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) – Законом про освіту та професійне навчання.

Цей нормативний акт визначає:

- структуру рівнів MBO (1-4);
- форми навчання BOL і BBL;
- вимоги до професійних кваліфікацій;
- стандарти підготовки фахівців.

Детальні вимоги до змісту навчання, державних цілей (**kerndoelen**), процедур оцінювання та кваліфікаційних стандартів встановлюються підзаконними актами Міністерства освіти, культури та науки Нідерландів (**Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, OCW**).

Загальна характеристика моделі профільної освіти Нідерландів. Нідерландська система демонструє одну з найбільш структурованих моделей профільної освіти в Європі. Її особливістю є ранній вибір освітньої траєкторії, чітке розмежування академічного та професійного напрямів і водночас наявність механізмів переходу між ними.

Професійна освіта VMBO – MBO забезпечує послідовне формування професійних компетентностей від базового рівня до рівня кваліфікованого спеціаліста, тоді як HAVO та VWO створюють академічні траєкторії до вищої освіти. Така структура дозволяє поєднати ранню спеціалізацію із можливістю подальшої освітньої мобільності.

Профільне навчання у Німеччині: дуальна система професійної освіти

Німецька система профільної освіти є однією з найбільш розвинених та визнаних моделей професійної підготовки у світі. Її ключовою особливістю є **дуальна система професійної освіти (Duales System der Berufsausbildung)**, яка забезпечує органічне поєднання теоретичного навчання у закладі освіти та практичної підготовки безпосередньо на підприємстві.

Німецька модель професійної освіти (**Berufsbildung**) ґрунтується на принципі ранньої диференціації освітніх траєкторій та подальшої професійної спеціалізації. Вибір освітнього напряму відбувається вже після завершення початкової школи (приблизно у віці 10-12 років), а після завершення обов’язкової

середньої освіти учні можуть продовжити навчання за академічним або професійним маршрутом.

Особливістю німецької системи є поєднання **вертикальної диференціації середньої освіти** із **дуальним принципом професійної підготовки після 16 років**.

Німецька система середньої освіти традиційно передбачає декілька типів шкіл, які визначають подальші освітні можливості учнів.

Основними освітніми маршрутами є:

Hauptschule (основна школа)

Hauptschule є найбільш практично орієнтованим напрямом середньої освіти. Вона забезпечує базову загальну середню підготовку та спрямовує учнів на подальше здобуття професійної освіти. Після завершення Hauptschule випускники переважно продовжують навчання у системі професійної освіти, зокрема за програмами дуального навчання.

Realschule (реальна школа)

Realschule займає проміжне положення між академічною та професійною освітою. Вона забезпечує ширшу загальноосвітню підготовку та відкриває можливості як для професійного навчання, так і для подальшого переходу до закладів вищої професійної освіти.

Випускники Realschule можуть:

- вступати до дуальної професійної освіти;
- продовжувати навчання у професійних школах;
- за певних умов переходити до старших академічних програм.

Gymnasium (гімназія)

Gymnasium є академічно орієнтованим напрямом, який готує здобувачів освіти до отримання атестата зрілості (**Abitur**) та вступу до університетів.

Таким чином, вже на рівні середньої освіти формується поділ між:

- академічною траєкторією (Gymnasium → Abitur → Universität);
- професійною траєкторією (Hauptschule/Realschule → Berufsausbildung).

Дуальна система є центральним елементом німецької моделі професійної підготовки. Вона призначена для здобувачів освіти після завершення обов’язкової середньої освіти (переважно у віці 16 років). Навчання триває, залежно від обраної

професії, від 2 до 3,5 років. Назва «дуальна» пояснюється тим, що освітній процес одночасно здійснюється у двох середовищах, зокрема, на підприємстві та в професійній школі.

Практична підготовка на підприємстві (Betriebliche Ausbildung)

Основна частина навчання відбувається безпосередньо на підприємстві.

У межах виробничої підготовки здобувач освіти:

– опановує конкретну професію;
– набуває практичних навичок роботи;
– працює із сучасним обладнанням;
– знайомиться з реальними виробничими процесами.

Практична складова зазвичай становить приблизно 60–70 % загального часу навчання.

Особливістю німецької моделі є те, що здобувач освіти (**Auszubildende / Azubi**) укладає із підприємством договір професійного навчання (**Ausbildungsvertrag**) та отримує щомісячну винагороду (**Ausbildungsvergütung**).

Таким чином, професійна освіта поєднується із ранньою інтеграцією молоді у сферу праці.

Другим компонентом дуальної системи є навчання у професійній школі.

Основними завданнями Berufsschule є:

– формування теоретичних професійних знань;
– забезпечення загальноосвітньої підготовки;
– розвиток економічної, соціальної та громадянської компетентності.

Навчання у Berufsschule зазвичай відбувається:

– 1–2 дні на тиждень протягом усього періоду навчання;
– або блоками протягом навчального року.

Частка навчального часу у професійній школі становить приблизно 30–40 %.

Завершення професійної підготовки підтверджується складанням підсумкового іспиту (**Abschlussprüfung**).

Особливістю німецької системи є участь незалежних професійних палат у підтвердженні кваліфікації.

Випускник отримує:

1. Сертифікат торгово-промислової або ремісничої палати

Залежно від професії це:

– **Industrie- und Handelskammer (IHK)**;

– **Handwerkskammer (HWK)**.

Цей документ підтверджує професійну кваліфікацію та визнається роботодавцями по всій країні.

2. Свідоцтво професійної школи (Berufsschule)

Документ засвідчує завершення теоретичної частини професійної підготовки.

Таким чином, дуальна система формує комплексну кваліфікацію, що поєднує практичні навички та професійно-теоретичні знання.

Німецька освітня система має федеративний характер: загальна шкільна освіта переважно регулюється федеральними землями (**Länder**), тоді як професійна освіта має єдину федеральну нормативну основу.

Закон про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz, BBiG)

Основним нормативним актом є:

Berufsbildungsgesetz (BBiG) – Федеральний закон про професійну освіту.

Він визначає:

– принципи організації дуальної системи;

– права та обов’язки підприємств і здобувачів освіти;

– порядок укладання договорів професійного навчання;

– структуру кваліфікаційних іспитів;

– роль професійних палат.

Офіційний текст закону:

Детальний зміст професійної підготовки визначається окремими нормативними актами – **Ausbildungsverordnungen**.

Для кожної професії окремо встановлюються:

– тривалість навчання;

– перелік професійних компетентностей;

– зміст практичної підготовки;

– вимоги до фінального іспиту.

У Німеччині існує понад 300 офіційно визнаних професій, для кожної з яких затверджено власний стандарт підготовки.

Оскільки Berufsschule є частиною шкільної системи, її організація регулюється законами окремих земель:

– Schulgesetz der Länder;
– нормативними актами міністерств освіти земель.

Вони визначають:

– структуру професійних шкіл;
– організацію навчального процесу;
– контроль якості освіти.

Німецька дуальна система є прикладом ефективного поєднання освіти та ринку праці. Її основною перевагою є те, що професійна підготовка здійснюється відповідно до реальних потреб економіки.

Основними характеристиками цієї моделі є:

– рання професійна орієнтація;
– тісна співпраця закладів освіти та роботодавців;
– значна частка практичного навчання;
– стандартизовані професійні кваліфікації;
– гарантоване визнання дипломів роботодавцями.

Саме завдяки такій системі Німеччині вдається забезпечувати високу відповідність між підготовкою молоді та потребами ринку праці, а також підтримувати один із найнижчих рівнів молодіжного безробіття серед європейських країн.

Профільна освіта в Польщі

Польська система профільної освіти належить до найбільш структурованих і прозорих моделей професійної підготовки в Європі. Після завершення восьмирічної початкової школи (*szkoła podstawowa*) здобувачі освіти приблизно у віці 15 років здійснюють вибір подальшої освітньої траєкторії, яка передбачає навчання в одному з типів закладів післяпочаткової освіти (*szkoły ponadpodstawowe*).

Суттєва реформа системи профільної освіти в Польщі була проведена у 2017 році, у результаті якої було оновлено структуру професійної підготовки, посилено її

практичну спрямованість та забезпечено більшу відповідність потребам ринку праці.

Після здобуття обов'язкової середньої освіти польська система передбачає три основні напрями подальшої підготовки:

Технікум (*Technikum*) є одним із найбільш поширених шляхів здобуття професійної освіти в Польщі, оскільки поєднує загальноосвітню підготовку з отриманням професійної кваліфікації. Тривалість навчання становить 5 років (до реформи – 4 роки).

Особливістю цього типу закладів є одночасне здобуття:

- повної середньої освіти з правом складання державного іспиту на атестат зрілості (*Matura*);
- професійної кваліфікації та звання техніка (*tytuł technika*).

Під час навчання здобувачі освіти проходять професійну підготовку за визначеною спеціальністю та складають професійні кваліфікаційні іспити (*egzamin zawodowy*), організацію яких здійснюють окружні екзаменаційні комісії (*Okręgowa Komisja Egzaminacyjna — OKE*). Після успішного завершення навчання випускники отримують свідоцтво про підтвердження професійної кваліфікації (*świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie*) та можуть складати іспит *Matura*.

Успішне складання *Matura* забезпечує випускникам право вступу до закладів вищої освіти на рівних умовах із випускниками загальноосвітніх ліцеїв (*Liceum Ogólnokształcące*).

Таким чином, польський технікум є прикладом моделі подвійної кваліфікації, яка забезпечує випускнику як можливість безпосереднього виходу на ринок праці завдяки професійній кваліфікації, так і продовження академічної освіти у закладах вищої освіти.

Галузева школа I та II ступеня (*Branżowa Szkoła*)

Галузеві школи є професійно орієнтованим напрямом освіти, спрямованим передусім на швидке отримання практичної професії.

Галузева школа I ступеня (*Branżowa Szkoła I stopnia*)

Навчання у школі I ступеня триває 3 роки. Основною метою є підготовка кваліфікованих робітників за конкретними професіями, зокрема кухарів, електриків,

слюсарів та інших фахівців. Після завершення навчання та складання відповідних кваліфікаційних іспитів випускники отримують документ, що підтверджує професійну кваліфікацію, який надає їм змогу безпосередньо розпочати професійну діяльність. Водночас випускники мають можливість продовжити навчання у галузевій школі II ступеня.

Галузева школа II ступеня (*Branżowa Szkoła II stopnia*)

Навчання у школі II ступеня триває 2 роки та призначене переважно для випускників галузевої школи I ступеня. Основними завданнями цього етапу є поглиблення професійних компетентностей, здобуття повної загальної середньої освіти та підготовка до складання іспиту *Matura*. Після завершення навчання випускники можуть отримати звання техніка (*tytuł technika*) та продовжити освіту у закладах вищої освіти.

Загальноосвітній ліцей (*Liceum Ogólnokształcące, LO*) є академічно орієнтованою траєкторією, яка передбачає 4 роки навчання. Його основною метою є підготовка здобувачів освіти до складання іспиту *Matura* та подальшого вступу до закладів вищої освіти. На відміну від технікумів та галузевих шкіл, ліцей не передбачає отримання професійної кваліфікації.

Функціонування польської системи освіти, включно з професійною та профільною освітою, регулюється нормативними актами державного рівня.

Основним законодавчим документом є:

– **Закон від 14 грудня 2016 року «Про освітнє право» (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe*)**, який визначає структуру системи освіти, типи закладів післяпочаткової освіти (*szkoły ponadpodstawowe*), порядок їх функціонування та основні принципи організації освітнього процесу.

Офіційні тексти законодавчих актів доступні на урядовій платформі: https://isap.sejm.gov.pl/

Профільна освіта в Угорщині

Система професійної освіти Угорщини (*Szakképzés*) зазнала масштабної модернізації, особливо після 2020 року. Основними напрямами реформ стали посилення практичної складової навчання, адаптація освітніх програм до потреб

економіки та розвиток дуальної форми професійної підготовки за зразком німецької моделі.

Після завершення восьмирічної початкової школи (*általános iskola*) угорські здобувачі освіти обирають між академічним та професійним напрямами середньої освіти.

Професійна освіта в Угорщині представлена двома основними типами закладів:

Технічний фаховий ліцей (*Technikum*) є інтегрованою моделлю, яка поєднує здобуття повної середньої освіти та професійної кваліфікації. Тривалість навчання в такому ліцеї становить 5 років. У 9-10 класах переважає загальноосвітня підготовка та вивчення основ майбутньої професії. У 11–13 класах здійснюється спеціалізована професійна підготовка із значною часткою практичного навчання.

Після завершення навчання випускник отримує:

– професійну кваліфікацію (*technikus*) після складання професійного іспиту;
– атестат зрілості (*Érettségi*), який дає право вступу до закладів вищої освіти.

Таким чином, *Technikum* поєднує переваги академічної та професійної освіти, оскільки забезпечує як можливість працевлаштування, так і продовження навчання.

Професійна школа (*Szakképző Iskola*) орієнтована на швидке здобуття робітничої професії з переважанням практичної підготовки.

Тривалість навчання становить 3 роки. На першому етапі (9 клас) здобувачі освіти опановують загальноосвітні дисципліни та базові професійні знання. У 10-11 класах значна частина навчального часу відводиться практичній підготовці, яка часто здійснюється безпосередньо на підприємствах у межах дуальної системи освіти.

Після завершення навчання випускники отримують свідоцтво про професійну кваліфікацію (*szakmunkás bizonyítvány*) та можуть:

– розпочати професійну діяльність;
– продовжити навчання за програмами підготовки до отримання атестата зрілості (*érettségi-előkészítő képzés*).

Однією з ключових особливостей сучасної угорської професійної освіти є активне впровадження дуальної моделі (*Duális képzés*). У межах цієї системи

здобувачі освіти укладають договори з підприємствами, де проходять значну частину практичної підготовки. Підприємства беруть участь у формуванні професійних компетентностей учнів та забезпечують їм фінансову підтримку (*pénzbeli juttatás*). Такий підхід наближує угорську систему професійної освіти до німецької дуальної моделі, у якій професійна підготовка тісно пов'язана з реальними потребами роботодавців.

Правове регулювання системи освіти Угорщини здійснюється низкою законодавчих актів. Основними документами є:

- **Закон CXC від 2011 року про національну державну освіту (*2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről*)**, який визначає загальні засади функціонування державної системи освіти, включно з гімназіями та загальноосвітньою складовою професійних закладів.
- **Закон LXXX від 2019 року про професійну освіту (*2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről*)**, який став основою реформування системи професійної підготовки, визначив нову структуру *Technikum* і *Szakképző Iskola*, а також закріпив принципи розвитку дуальної освіти.

  Офіційна база законодавства Угорщини: https://njt.hu/

Додаткові аспекти функціонування системи профільної середньої освіти, зокрема організація практичної підготовки, порядок проведення професійних іспитів, рамкові навчальні програми та механізми фінансової підтримки учнів, регулюються урядовими постановами (*Kormányrendeletek*) та відповідними нормативними актами профільних міністерств.

Ці моделі демонструють спільну тенденцію розвитку європейської професійної освіти: перехід від вузькопрофесійної підготовки до інтегрованих моделей, які поєднують здобуття професії, загальної середньої освіти та можливість подальшого навчання у системі вищої освіти.

Профільна освіта у Франції

Французька система профільної освіти характеризується високим рівнем централізації та інтегрованістю в загальну структуру середньої освіти, зокрема в систему ліцеїв (*lycées*). Після завершення обов'язкової базової середньої освіти в коледжі (*Collège*), приблизно у віці 15 років, освітня траєкторія учня

диференціюється за двома основними напрямами: професійним та загальнотехнологічним.

Професійна підготовка, яка спрямована на формування практичних компетентностей, необхідних для інтеграції випускників у сферу зайнятості, здійснюється переважно у професійних ліцеях (*Lycée Professionnel*). Основними документами, які підтверджують результати здобуття професійної освіти, є **Сертифікат професійної придатності (CAP)** та **Професійний бакалаврат (Bac Pro)**.

Сертифікат професійної придатності (*CAP — Certificat d'Aptitude Professionnelle*) є базовим рівнем професійної кваліфікації у французькій системі освіти та одним із найкоротших шляхів до отримання професії. Тривалість навчання становить 2 роки після завершення коледжу (Collège), тобто зазвичай у віці від 15 до 17 років. Програми CAP орієнтовані на формування конкретних професійних навичок у визначеній сфері діяльності, зокрема таких професіях, як пекар, перукар, механік, кухар та інших. Освітній (навчальний) процес має виражений практичний характер і передбачає обов'язкове проходження виробничої практики (stages) на підприємствах.

Після отримання диплома CAP випускники можуть:

– безпосередньо розпочати професійну діяльність;
– продовжити навчання для здобуття більш високого рівня професійної кваліфікації, зокрема диплома Bac Pro.

Таким чином, CAP виконує функцію початкової професійної кваліфікації, яка забезпечує швидкий вихід молоді на ринок праці.

Професійний бакалаврат (*Bac Pro – Baccalauréat Professionnel*) є основним дипломом професійної середньої освіти у Франції, який засвідчує більш високий рівень професійної підготовки порівняно з CAP. Тривалість навчання становить 3 роки після завершення коледжу.

Програми Bac Pro поєднують:

– загальноосвітню підготовку;
– спеціалізовані професійні дисципліни;
– тривалу практичну підготовку на підприємствах.

Випускники отримують ширшу професійну кваліфікацію, яка уможливлює виконання функцій, які виконують кваліфіковані працівники, технічні спеціалісти або працівники середньої управлінської ланки.

Диплом Bac Pro також надає право вступу до закладів вищої освіти. Водночас значна частина випускників обирає короткострокові професійно орієнтовані програми вищої освіти, зокрема:

– **BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*)** – диплом вищого технічного фахівця;
– **BUT (*Bachelor Universitaire de Technologie*)** - університетський бакалаврат технологічного спрямування.

Отже, Bac Pro виконує подвійну функцію: забезпечує професійну інтеграцію випускників і створює можливості для подальшого навчання.

Технологічний бакалаврат (*Bac Technologique*) є окремою траєкторією профільної середньої освіти, яка реалізується переважно у технологічних ліцеях (*Lycée Technologique*).

Навчання, яке триває 3 роки після завершення коледжу, має на меті підготовку здобувачів освіти до продовження навчання у закладах вищої освіти технічного та прикладного спрямування.

Основними напрямами технологічного бакалаврату є:

– **STMG (*Sciences et Technologies du Management et de la Gestion*)** – науки та технології менеджменту й управління;
– **STI2D (*Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable*)** – промислові технології та сталий розвиток;
– **STL (*Sciences et Technologies de Laboratoire*)** – лабораторні науки.

На відміну від професійного бакалаврату (*Bac Pro*), технологічний бакалаврат має більш академічну спрямованість і орієнтований переважно на подальше навчання у закладах вищої освіти, зокрема в університетських технологічних інститутах (*IUT*) або спеціалізованих вищих школах.

Учнівство (*Apprentissage*) як форма дуальної професійної освіти. Однією з важливих характеристик сучасної французької системи професійної підготовки є розвиток дуальної форми навчання (*apprentissage*).

Ця модель передбачає поєднання:

– теоретичного навчання у центрах підготовки учнів (*Centre de Formation d'Apprentis – CFA*);
– практичної професійної діяльності безпосередньо на підприємстві.

Здобувачі освіти, які навчаються за системою учнівства (*apprentis*), укладають трудовий договір (*contrat d'apprentissage*) з роботодавцем та отримують оплату за свою професійну діяльність. Форма *apprentissage* може застосовуватися для здобуття різних дипломів і кваліфікації – від CAP і Bac Pro до дипломів вищої освіти, зокрема BTS і BUT. Таким чином, французька модель дуальної освіти спрямована на тісне поєднання освітнього процесу з реальним виробничим середовищем та забезпечення відповідності професійної підготовки потребам економіки.

Французька система освіти регулюється на національному рівні комплексом законодавчих актів, які визначають структуру, принципи функціонування та організацію освітнього процесу.

Основним нормативним документом є **Кодекс освіти Франції (*Code de l'éducation*)**, який систематизує законодавчі положення щодо всіх рівнів освіти – від початкової школи до вищої освіти.

Кодекс освіти Франції визначає:
– структуру французької освітньої системи;
– принципи організації навчання;
– функціонування професійної освіти (*enseignement professionnel*);
– порядок присвоєння освітніх кваліфікацій.

Оскільки система учнівства (*apprentissage*) передбачає укладання трудового договору між здобувачем освіти та роботодавцем, відповідні питання регулюються також положеннями **Трудового кодексу Франції (*Code du travail*)**.

Він визначає:
– правовий статус учнів (*apprentis*);
– права та обов'язки учня і роботодавця;
– умови проходження професійного навчання на підприємстві.

Однією з ключових сучасних реформ професійної освіти став Закон №2018-771 від 5 вересня 2018 року **«Про свободу вибору свого професійного**

майбутнього» (*Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel*).

Основними напрямами реформи стали:

– посилення ролі підприємств у професійній підготовці;
– розвиток системи учнівства (*apprentissage*);
– підвищення привабливості професійної освіти;
– адаптація кваліфікацій до потреб ринку праці.

Деталізація освітніх програм, вимог до проведення іспитів, критеріїв оцінювання та змісту підготовки за окремими спеціальностями здійснюється через офіційний бюлетень Міністерства національної освіти Франції (*Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*).

Французька система профільної освіти поєднує централізоване державне управління із широким використанням практико-орієнтованих форм підготовки. Її особливістю є наявність декількох взаємопов'язаних освітніх траєкторій – від швидкого отримання робітничої кваліфікації через CAP до професійного або технологічного бакалаврату з можливістю подальшого навчання у системі вищої освіти.

Важливою тенденцією сучасного розвитку французької професійної освіти є посилення дуального компонента (*apprentissage*) та поглиблення співпраці між закладами освіти і роботодавцями, що наближає її до моделей професійної підготовки Німеччини та інших країн із розвиненою системою професійної освіти.

Профільна освіта в Хорватії

Профільна освіта в Хорватії (*strukovno obrazovanje*) є одним із ключових компонентів системи середньої освіти та відіграє важливу роль у підготовці кваліфікованих кадрів відповідно до потреб економіки та ринку праці. Її організація здійснюється на національному рівні та базується на принципах поєднання загальноосвітньої підготовки, професійного навчання і практичної підготовки здобувачів освіти.

Після завершення обов'язкової восьмирічної основної школи (*osnovna škola*) здобувачі освіти переходять до закладів загальної середньої освіти (*srednja škola*), де можуть обрати одну з декількох освітніх траєкторій. Професійна підготовка

реалізується переважно у професійно-технічних школах (*strukovne škole*), які забезпечують здобуття кваліфікацій різного рівня та орієнтовані на практичне застосування отриманих знань.

Професійно-технічні школи (*Strukovne škole*) є основним типом закладів професійної освіти в Хорватії. Вони забезпечують підготовку за широким спектром професійних напрямів, інтегруючи теоретичне навчання із практичною підготовкою.

Залежно від тривалості навчання та рівня кваліфікації професійні програми поділяються на два основні напрями, а саме:

– технічні;
– ремісничі та торговельні (табл. 4.21).

Технічні професійні програми (*Tehnički programi*) є найбільш академічно орієнтованою формою професійної освіти в Хорватії. Тривалість навчання становить переважно 4 роки, а для окремих спеціальностей – 5 років.

Основною метою цих програм є підготовка технічних спеціалістів (*tehničar*), які володіють як професійними компетентностями, так і достатнім рівнем загальноосвітньої підготовки. Після завершення навчання випускники можуть розпочати професійну діяльність за отриманою кваліфікацією або продовжити освіту у закладах вищої освіти після успішного складання державного іспиту зрілості (*Državna matura*). Таким чином, технічні програми виконують подвійну функцію: забезпечують професійну кваліфікацію та створюють можливість переходу до системи вищої освіти.

Таблиця 4.21

Типи програм професійної підготовки

№ з/п	**Тип програми**	**Тривалість навчання**	**Отримана кваліфікація**	**Можливість вступу до закладів вищої освіти**
1	2	3	4	5
1	Технічні програми (*tehnički programi*)	4-5 років	Технік (*tehničar*)	Так, після успішного складання державного іспиту зрілості (*Državna matura*)
2	Ремісничі та торговельні програми (*obrtnički i trgovački programi*)	3 роки	Кваліфікований робітник (*kvalificirani radnik*)	Обмежено, потребує додаткових освітніх кроків, зокрема складання відповідних іспитів

Ремісничі та торговельні програми (*Obrtnički i trgovački programi*) мають переважно практичну спрямованість і орієнтовані на швидке формування професійних навичок, необхідних для безпосереднього виходу на ринок праці. Тривалість навчання за такими програмами становить 3 роки. Після завершення навчання випускники отримують кваліфікацію кваліфікованого працівника (*kvalificirani radnik*) та можуть працювати за відповідною професією. Можливість подальшого вступу до закладів вищої освіти для цієї категорії випускників є обмеженою та зазвичай потребує додаткової підготовки, зокрема:

– складання професійного іспиту майстра (*majstorski ispit*);
– проходження додаткових освітніх програм;
– отримання права на складання державного іспиту зрілості (*Državna matura*).

Хорватська модель професійної освіти, подібно до систем Німеччини, Франції та Угорщини, активно інтегрує елементи дуального навчання, що передбачає тісний зв’язок між професійною школою та підприємством.

Особливо важливу роль практична підготовка відіграє у трирічних ремісничих програмах. Значна частина навчального часу відводиться практичним заняттям і виробничим вправам (*praktična nastava i vježbe*), які можуть проводитися:

– у навчальних майстернях закладу освіти;
– безпосередньо на підприємствах у реальному виробничому середовищі (*kod poslodavca*).

У межах такої моделі здобувачі освіти укладають договір про проведення практичного навчання (*ugovor o provedbi praktične nastave*) з роботодавцем. Відповідно до умов договору та законодавчих вимог роботодавець забезпечує організацію практичної підготовки та виплату учневі винагороди (*nagrada*) за період навчання на підприємстві.

Такий підхід сприяє формуванню практичних компетентностей, адаптації випускників до умов реального виробництва та підвищенню рівня їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Професійна освіта Хорватії базується на трирівневій системі розроблення навчальних програм (*kurikulum*), яка забезпечує поєднання державних стандартів і регіональної адаптації.

Національний курикулум (*Nacionalni kurikulum*) визначає загальні цілі, принципи та стратегічні напрями розвитку освіти. Він встановлює основні освітні результати, яких мають досягти здобувачі освіти незалежно від регіону чи типу закладу.

Професійний курикулум (*Strukovni kurikulum*) визначає конкретні компетентності (*kompetencije*), необхідні для отримання певної професійної кваліфікації. Він містить:

- перелік професійних знань і навичок;
- зміст навчальних предметів (дисциплін);
- вимоги до практичної підготовки;
- критерії оцінювання результатів навчання.

Розроблення професійних курикулумів здійснюється з урахуванням потреб окремих секторів економіки.

Шкільний курикулум (*Školski kurikulum*) розробляється безпосередньо закладом освіти та забезпечує адаптацію державних стандартів до:

- регіональних потреб;
- особливостей місцевого ринку праці;
- матеріально-технічних можливостей школи.

Система професійної освіти Хорватії регулюється національним законодавством, яке визначає структуру, стандарти якості, механізми організації навчання та взаємодію між освітніми установами й роботодавцями.

Основним нормативним актом є **Закон про професійну освіту (*Zakon o strukovnom obrazovanju*)**, який визначає:

- структуру системи професійної освіти;
- цілі та принципи професійної підготовки;
- форми організації навчання, включаючи практичну підготовку на підприємствах;
- права та обов’язки закладів освіти й роботодавців;
- стандарти професійних кваліфікацій;
- механізми забезпечення якості та фінансування професійної освіти.

Офіційний текст закону: https://www.zakon.hr/z/383/zakon-o-strukovnom-obrazovanju

Закон про виховання та освіту в початковій і середній школі (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*) регулює загальні принципи функціонування системи початкової та середньої освіти Хорватії, включаючи організацію освітнього (навчального) процесу, права та обов'язки учасників освітнього процесу, а також діяльність закладів середньої освіти.

Ключову роль у розвитку професійної освіти відіграє **Агентство з професійної освіти та освіти дорослих (*Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih – ASOO*)**.

Основними функціями ASOO є:

– стратегічне планування розвитку професійної освіти;
– розроблення та оновлення професійних курикулумів;
– моніторинг і оцінювання якості професійної підготовки;
– координація освітніх програм для молоді та дорослих.

Агентство співпрацює із секторальними радами (*Sektorska vijeća*), які представляють різні галузі економіки та беруть участь у визначенні необхідних професійних компетентностей відповідно до потреб ринку праці.

Хорватська система професійної освіти поєднує централізоване державне регулювання із практичною орієнтацією навчання та поступовою інтеграцією елементів дуальної освіти. Її ключовими особливостями є багаторівнева структура професійних програм, тісний зв'язок із роботодавцями та можливість поєднання професійної підготовки з подальшим переходом до вищої освіти.

Сучасний розвиток системи спрямований на підвищення відповідності професійної освіти потребам економіки, модернізацію навчальних програм і посилення ролі практичного навчання як основного інструменту формування професійних компетентностей.

Профільна освіта в Чехії

Профільна освіта в Чехії (*střední odborné vzdělávání*) є одним із центральних компонентів системи середньої освіти та відіграє важливу роль у підготовці кваліфікованих кадрів для економіки країни. Вона реалізується переважно у

спеціалізованих закладах середньої освіти (*střední školy – SŠ*) після завершення обов'язкової дев'ятирічної базової школи (*základní škola*).

Чеська модель професійної освіти характеризується високим рівнем диференціації та передбачає декілька освітніх траєкторій залежно від майбутньої професійної діяльності здобувача освіти. Основними напрямами є програми, що завершуються отриманням **свідоцтва про професійну кваліфікацію (*výční list*)**, та програми, які завершуються отриманням **атестата зрілості (*maturitní zkouška*)**, що відкриває можливість вступу до закладів вищої освіти.

Середня освіта з атестатом зрілості (*Střední vzdělání s maturitou*) є одним із найбільш поширених напрямів професійної підготовки в Чехії, оскільки поєднує здобуття професійної кваліфікації із загальноосвітньою підготовкою та забезпечує доступ до подальшої освіти.

Цей тип програм реалізується переважно у **середніх професійних школах (*Střední odborné školy – SOŠ*)**.

Основні характеристики:

- **Тривалість навчання:** 4 роки після завершення базової школи;
- **Мета:** формування поглиблених професійних компетентностей разом із загальноосвітньою підготовкою;
- **Завершення навчання:** складання державного іспиту зрілості (*maturitní zkouška*);
- **Документ про освіту:** свідоцтво про складання атестата зрілості (*Vysvědčení o maturitní zkoušce*).

Навчальні програми включають:

- загальноосвітні дисципліни;
- спеціалізовані професійні предмети;
- практичну підготовку.

Практичне навчання (*praktické vyučování*) є обов'язковою складовою освітнього процесу, однак зазвичай воно організовується у формі практичних занять, лабораторних робіт або професійних стажувань, інтегрованих у навчальний план школи.

Після завершення середньої професійної школи випускники мають право:

– вступати до університетів (*vysoká škola*);
– вступати до вищих професійних шкіл (*vyšší odborná škola – VOŠ*);
– безпосередньо працювати за отриманою спеціальністю.

Таким чином, цей напрям забезпечує подвійну можливість – професійну реалізацію та продовження академічної освіти.

Середня освіта зі свідоцтвом про професію (Střední vzdělání s výučním listem) цей напрям орієнтований передусім на швидке формування в здобувачів освіти практичних професійних навичок та підготовку кваліфікованих робітників і ремісників.

Навчання здійснюється переважно в **середніх професійних училищах (*Střední odborná učiliště – SOU*)**.

Основні характеристики:

– **Тривалість навчання:** 2 або 3 роки;
– **Цільова кваліфікація:** кваліфікований робітник (*kvalifikovaný dělník*) або ремісник (*řemeslník*);
– **Завершення навчання:** складання підсумкового іспиту (*závěrečná zkouška*);
– **Документ про освіту:** свідоцтво про професію (*Výuční list*).

Особливістю цих програм є значна частка практичної підготовки (*praktické vyučování*), яка може здійснюватися:

– у навчальних майстернях закладу освіти;
– у виробничих умовах безпосередньо на підприємствах роботодавців.

Такий формат надає здобувачам освіти змогу отримати практичний досвід ще під час навчання та підвищує їхню готовність до здійснення професійної діяльності.

Після завершення програм із *výuční list* випускники можуть:

– розпочати професійну діяльність;
– продовжити навчання за додатковими програмами тривалістю 1–2 роки для отримання атестата зрілості (*maturita*);
– отримати право вступу до закладів вищої освіти.

Вища професійна освіта (*Vyšší odborná škola – VOŠ*). Хоча вища професійна освіта формально не належить до системи середньої освіти, вона є важливим

елементом професійно орієнтованої освіти після завершення середньої школи та відповідає рівню ISCED 5B.

Навчання у VOŠ доступне переважно для випускників програм із атестатом зрілості.

Основні характеристики:

- **Тривалість навчання:** 3–3,5 роки;
- **Умова вступу:** наявність атестата зрілості (*maturitní zkouška*);
- **Результат навчання:** кваліфікація дипломованого спеціаліста (*DiS — Diplomovaný specialista*).

Програми VOŠ мають практико-орієнтований характер і спрямовані на підготовку фахівців середньої професійної ланки.

Чеська система професійної освіти базується на дворівневій структурі розроблення освітніх програм.

1. Рамкові освітні програми

(*Rámcové vzdělávací programy – RVP*)

Рамкові освітні програми є основним інструментом державного регулювання змісту професійної освіти.

Вони розробляються **Міністерством освіти, молоді та спорту Чехії (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT*)**.

RVP визначають:

- обов’язковий зміст освіти;
- структуру навчальних програм;
- обсяг теоретичної та практичної підготовки;
- очікувані результати навчання;
- вимоги до професійних компетентностей.

Кожна професійна спеціальність має власну рамкову освітню програму, яка є обов’язковою для всіх закладів освіти відповідного напряму.

Шкільні освітні програми (*Školní vzdělávací programy — ŠVP*)

На основі державних рамкових програм кожна школа розробляє власну шкільну освітню програму.

ŠVP надає закладам освіти змогу адаптувати навчальний процес до:

– потреб регіонального ринку праці;
– співпраці з місцевими роботодавцями;
– матеріально-технічних можливостей школи;
– особливостей конкретної професійної галузі.

Таким чином, чеська модель поєднує державне визначення стандартів із певною автономією закладів освіти.

Практична складова є одним із ключових принципів чеської професійної освіти.

Особливо значну роль вона відіграє у програмах, що завершуються отриманням *výuční list*. Практичне навчання може проводитися:

– у шкільних майстернях;
– у навчально-виробничих центрах;
– на підприємствах у співпраці з роботодавцями.

Фінансування матеріального забезпечення професійної освіти, включаючи обладнання та організацію практичного навчання, значною мірою здійснюється за участю адміністративно-територіальних одиниць – країв (*kraje*), які є засновниками більшості середніх професійних шкіл.

Основним нормативним актом, який регулює систему освіти Чехії, є **Закон №561/2004 «Про дошкільну, базову, середню, вищу професійну та іншу освіту» (*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání — školský zákon*)**.

Документ визначає:

– структуру освітньої системи;
– права та обов’язки учасників освітнього процесу;
– організацію середньої професійної освіти;
– порядок отримання освітніх кваліфікацій;
– принципи формування освітніх програм.

Закон встановлює, що професійна освіта має відповідати потребам суспільства та ринку праці й базуватися на рамкових освітніх програмах (*RVP*).

Офіційний текст: https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/561

Важливим регуляторним документом є **Постанова уряду №211/2010 Sb. (*Nařízení vlády č. 211/2010 Sb.*)**, яка визначає:

- перелік освітніх спеціальностей (*obory vzdělání*);
- тривалість навчання;
- рівень отримуваної кваліфікації;
- відповідність між освітньою програмою та професійним напрямом.

Хоча RVP формально не є законами, вони мають обов'язковий характер для всіх закладів середньої професійної освіти.

Вони розробляються та затверджуються Міністерством освіти, молоді та спорту Чехії.

Чеська система професійної освіти є прикладом диференційованої моделі, у якій поєднуються академічний і професійний напрями підготовки. Її основними особливостями є:

- чітке розмежування між програмами з *maturita* та *výuční list*;
- значна роль практичного навчання;
- адаптація освітніх програм до потреб регіонального ринку праці;
- співпраця закладів освіти з роботодавцями;
- можливість переходу між професійною та академічною освітніми траєкторіями.

Сучасний розвиток чеської професійної освіти спрямований на підвищення практичної орієнтації навчання, модернізацію кваліфікацій та посилення відповідності між системою підготовки кадрів і потребами економіки.

Країни з високою індивідуальною спеціалізацією через вибір курсів

У деяких країнах спеціалізація відбувається не через обрання жорсткого профілю, а через велику кількість вибіркових предметів/курсів, що надає здобувачу освіти змогу фактично створити власний профіль. Це також вважаємо формою профільного навчання (Таблиця 4.22).

Таким чином, майже всі країни ЄС мають механізм профільного чи спеціалізованого навчання в старшій школі, хоча він реалізований по-різному: від жорстких треків до гнучкого вибору курсів.

Таблиця 4.22

Перелік країн ЄС з високою індивідуальною спеціалізацією через вибір курсів

№ з/п	Країна	Назва системи/Особливість	Особливість спеціалізації
1	2	3	4
1	Данія	*Gymnasium*	Вибір поглиблених курсів та навчальних напрямів (Studiesporg)
2	Естонія	Гімназія	Широкий вибір курсів, що дозволяє спеціалізуватися (наприклад, науковий або гуманітарний потік)
3	Латвія	Старша школа	Індивідуальний навчальний план з модулями (курсами) поглибленого рівня
4	Швеція	*Gymnasieskola*	18 національних програм, які є спеціалізованими треками (наука, економіка, мистецтво, тощо)
5	Фінляндія	Гімназія	Навчання за курсами/модулями з високою гнучкістю вибору для створення власної спеціалізації

Данія пропонує одну з найбільш гнучких та орієнтованих на ринок праці моделей професійної освіти в Європі, відому як Erhvervsuddannelser (EUD). Вона суттєво відрізняється від континентальних систем завдяки вираженому дуальному принципу та високій ролі соціальних партнерів.

Данська професійна освіта (*Erhvervsuddannelser* – VET) є частиною верхнього циклу середньої освіти і має переважно дуальний характер, поєднуючи навчання у школі та стажування на підприємстві.

Програма EUD складається з двох послідовних частин, які в сукупності тривають від 1,5 до 5,5 років (залежно від обраної спеціальності).

1. **Базовий курс (*Grundforløb*)** триває зазвичай 20 або 40 тижнів (1 або 2 курси по 20 тижнів). Під час нього відбувається здобуття загальних знань та навичок, спільних для цілої професійної галузі. Підготовка здійснюється виключно в межах шкільної освіти. Успішне завершення цього курсу є умовою для переходу до основного курсу і, найголовніше, для пошуку місця стажування.
2. **Основний курс (*Hovedforløb*).** Основна частина програми підготовки здобувачів освіти може триває до 4-х років та відбувається у формі дуального навчання. Більшу частину часу (близько 2/3 часу) відводиться практичному

навчанні у затвердженій компанії (*virksomhedsuddannelse*) і решту часу – відводиться теоретичній підготовці у професійному коледжі (*erhvervsskole*). Учень підписує договір про учнівство/стажування (*uddannelsesaftale*) з роботодавцем та отримує заробітну плату від компанії протягом періоду стажування.

Програма EUD завершується іспитом (*svendeprøve* або *fagprøve*), після чого випускник отримує сертифікат про закінчення професійної освіти (*Erhvervsuddannelsesbevis*). Усі програми EUD (як і інші програми старшої середньої освіти) надають повний або умовний доступ до вищої освіти, включаючи короткі цикли вищої професійної освіти (*KVU*) та програми рівня Бакалаврату (EQF Level 5 і 6). Організація та функціонування системи EUD регулюється централізовано на державному рівні, водночас вирішальну роль у цьому відіграють соціальні партнери, зокрема профспілки та асоціації роботодавців. Данія використовує унікальну модель управління: професійні комітети (*Faglige Udvalg*) – це двосторонні ради, що складаються з рівної кількості представників роботодавців та профспілок у кожній професійній галузі. Вони мають законодавчі повноваження щодо визначення змісту, тривалості та структури навчання, а також затвердження компаній для стажування. Саме вони гарантують факт того, що освіта відповідає актуальним потребам ринку праці.

Lov om erhvervsuddannelser (Закон про професійну освіту) – (LOV № 510 від 19/05/2010) – це основний законодавчий акт, що регулює всю систему EUD. Він встановлює мету, структуру, вимоги до шкіл та компаній, а також принципи фінансування та управління.

Профільна освіта в Естонії

Якісна освіта є одним із ключових чинників ефективного соціально-економічного розвитку будь-якої країни світу, оскільки вона впливає на формування людського капіталу, підвищує продуктивність праці, сприяє інноваціям й імплементації цифрових технологій у всі сфери життя суспільства. Не є винятком і **Естонська Республіка**, досвід якої в освітній сфері загалом і в організації профільної середньої освіти зокрема може стати важливим для України. Естонська Республіка має високоякісну систему освіти, яка складається з дошкільної освіти,

базової освіти, загальної середньої освіти (профільна середня освіта і професійно-технічна освіта), вищої освіти і освіти дорослих. На сьогодні саме Естонія належить до країн, учні яких постійно показують високі результати за Програмою міжнародного оцінювання учнів PISA серед усіх країн, які входять в Організацію Економічного Співробітництва і Розвитку (NCEE, 2023). Так, вперше Естонія взяла участь у Програмі міжнародного оцінювання PISA у 2006 році. У 2012 році середній бал Естонії з читацької грамотності був 516, з математичної грамотності – 521, природничо-наукової грамотності – 541 (ILSA GATEWAY, 2017; OECD, 2014). У дослідженні PISA-2018 року естонські учні посіли перше місце серед європейських країн у всіх трьох сферах оцінювання, зокрема, читацька грамотність – 523 бали, з математичної грамотності – 523 бали, природничо-наукової грамотності – 530 балів (OECD, 2018). Маємо зазначити, що в 2018 році Естонія посіла п'яте місце з читання, четверте місце – з природничих наук і восьме місце – з математики серед усіх країн-учасниць. У дослідженні PISA-2022 році середній бал Естонії з читацької грамотності був 511, з математичної грамотності – 510, природничо-наукової грамотності – 526.

Починаючи з 1991 року Естонія цілеспрямовано створює систему освіти, пристосовану для підтримки високотехнологічної, висококваліфікованої, високооплачуваної економіки, яку вона прагне побудувати. У рамках національної стратегії зі створення інформаційного суспільства в країні було розроблено й імплементовано проєкт «Tiger Leap» («Стрибок тигра»), спрямований на забезпечення всіх закладів загальної середньої освіти комп'ютерами та вільним доступом до Інтернету (NCEE, 2023).

Основні освітні цілі на наступні роки визначає «Національна стратегія освіти на 2021–2035 роки», яку було прийнято в 2021 році (Ministry of Education and Research, 2021). Попередній документ «Стратегія навчання впродовж життя до 2020 року», у якому було визначено напрями розвитку систем дошкільної, початкової, середньої та вищої освіті, а також системи освіти дорослих, було прийнято в 2014 році (European Commission, 2023). У «Стратегії навчання впродовж життя до 2020 року» наголошувалося на необхідності формування в здобувачів освіти сукупності компетентностей і навичок, необхідних для навчання впродовж життя; цифровізації

освітнього процесу; розвитку й удосконалення професійно важливих якостей наукових працівників і керівників закладів освіти різного рівня.

Фундаментальні принципи надання освіти громадянам Естонської Республіки встановлені Конституцією, яка гарантує їм право на освіту, а також Законом «Про освіту» (2022 р.). На сьогодні серед основних нормативно-правових документів, які регламентують діяльність закладів базової та загальної середньої освіти (у тому числі й закладів освіти, які провадять освітню діяльність в закладах профільної середньої освіти, а також закладах професійно-технічної освіти), є Закон Естонської Республіки «Про освіту» (2022 р.), Закон «Про заклади базової середньої освіти та заклади старшої профільної освіти» (2023 р.), Закон «Про заклади професійно-технічної освіти» (2023 р.), Закон «Про приватні школи» (2019 р.) та «Національна освітня стратегія на 2021–2035 роки» (2021 р.).

Мета реалізації «Національної стратегії освіти на 2021–2035 роки» (2021 р.) полягає в підготовці громадян країни до реалізації їхнього потенціалу в особистому та професійному житті шляхом здобуття необхідних знань, умінь і навичок, підвищенні якості життя в Естонії, а також глобальному сталому розвитку (Ministry of Education and Research, 2021). У «Національній стратегії освіти на 2021–2035 роки» (2021 р.) визначено виклики, які постають перед системою освіти Естонії, а саме:

– нечіткій розподіл обов’язків між урядом, місцевою владою та приватним сектором у системі освіти, що перешкоджає реорганізації шкільної мережі та управління системою освіти;
– обмежена співпраця й узгодженість між різними рівнями та типами закладів освіти. Непродуктивна конкуренція між закладами освіти щодо надання профільної середньої та вищої освіти;
– наявність низки чинників, які перешкоджають соціальній мобільності здобувачів освіти, поглиблюють освітню та соціально-економічну нерівність, що призводить до сегрегації як на ринку праці, так і в суспільстві загалом;
– високий рівень відсіву хлопчиків з базової освіти та недостатньо високий рівень успішності порівняно з дівчатами, що пов’язано не з відмінностями в здібностях, а зі ставленням до навчання;

– через обмеженість ресурсів професійно-технічна та вища освіта стають менш різноманітними;
– відсутність комплексного підходу до підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Існуючі системи підтримки недостатньо ефективні для впровадження інклюзивної освіти та забезпечення рівного доступу до освіти;
– відсутність визнання знань і навичок, набутих у неформальній й інформальній освіті, у формальній освіті та в присвоєнні професійних кваліфікацій;
– відсутність системного підходу щодо оцінювання якості функціонування дошкільних закладів освіти та закладів загальної середньої освіти. Неузгодженість між зовнішнім і внутрішнім оцінювання тощо (Ministry of Education and Research, 2021, p. 8).

У § 2 розділу 1 «Загальні положення» Закону Естонської Республіки «Про освіту» (2022 р.) зазначено, що цілі освіти полягають у створенні сприятливих умов для «… 1) розвитку людини як особистості, сім'ї та естонської нації, етнічних меншин, економічного, політичного та культурного життя естонського суспільства, а також охорони природи в контексті глобальної економіки та глобальної культури; 2) виховання людей, які поважають і дотримуються закону; 3) навчання впродовж життя» [*переклад надано в авторській редакції*] (Riigi Teataja, 2022b). Відповідно до основних цілей освіти, зазначених у Законі Естонської Республіки «Про освіту» (2022 р.), освіта поділяється на «загальну освіту, професійну освіту та освіту за інтересами» (Riigi Teataja, 2022b).

Загальну освіту розглядають як «систему знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і норм поведінки, яка дає змогу людині стати особистістю, котра постійно розвивається, здатна гідно жити, поважати себе, свою сім'ю, інших людей і природу, обирати і здобувати відповідну професію, творчо діяти і бути відповідальним громадянином» [*переклад надано в авторській редакції*] (Riigi Teataja, 2022b).

Система освіти складається з двох підсистем, зокрема, змісту освіти, розробленого на основі цілей і рівнів освіти, та закладів освіти, які провадять освітню діяльність і відповідають за реалізацію цілей освіти. До закладів освіти

включають заклади дошкільної освіти, заклади базової освіти, заклади профільної середньої освіти (гімназії), заклади професійно-технічної освіти, заклади фахової передвищої освіти, університети, школи за інтересами та заклади підвищення кваліфікації, у тому числі науково-методичні установи (§ 3 розділу 1 «Загальні положення» Закону Естонської Республіки «Про освіту» (2022 р.)) (Riigi Teataja, 2022b).

Закон Естонської Республіки «Про освіту» (2022 р.) та Закон «Про заклади базової освіти та заклади старшої профільної освіти» (2023 р.) встановлюють обсяг обов'язкової освіти для дітей шкільного віку (European Commission, Eurydice). Рівнями освіти є «1) дошкільна освіта; 2) базова освіта (перший рівень освіти); 3) середня освіта (другий рівень освіти); 4) вища освіта (третій рівень освіти)» (Riigi Teataja, 2022b).

Середня освіта поділяється на загальну середню освіту та середню професійну освіту. Під загальною середньою освітою розглядають «сукупність вимог, встановлених державною освітньою програмою для шкіл та гімназій», а під професійно-технічною середньою освітою – «сукупність вимог, встановлених стандартом професійно-технічної освіти та державними освітніми програмами для спеціальностей або професій» (Riigi Teataja, 2022b). Зазначимо, що здобуття як загальної середньої, так і професійно-технічної середньої освіти створює передумови для продовження навчання для здобуття вищої освіти.

Основним закладом загальної середньої освіти, який провадить профільну освітню діяльність в Естонії, є гімназія. Стандартний термін навчання в гімназії становить три роки (10, 11, 12 класи). Оскільки гімназії виконують як освітню, так і виховну функції, їх основна мета полягає в тому, щоб перетворити здобувачів освіти на «творчих, всебічно розвинених, соціально зрілих і гідних довіри особистостей, котрі усвідомлюють свої цілі та завдання і здатні їх досягати в різних сферах життя, а саме: як партнери в особистому житті, носії та хранителі культури, у різних професіях і ролях на ринку праці, а також як громадяни, відповідальні за сталий розвиток суспільства і довкілля» [*переклад надано в авторській редакції*] (Riigi Teataja, 2023a).

«Національна освітня програма для старших класів середньої школи» (2011 р.) визначає мету та принципи освітнього процесу в старший профільній школі, регламентує державний стандарт загальної середньої освіти (Riigi Teataja, 2011). Відповідно до пункту 1 статті 2 підрозділу 1 «Основні цінності гімназійної освіти» розділу 2 Національної освітньої програми для старших класів загальної середньої школи «повна загальна середня освіта забезпечує рівну підтримку розумового, фізичного, морального, соціального та емоційного розвитку учнів, задоволення їхніх освітніх потреб за урахування їхніх індивідуальних особливостей та особистих інтересів. Гімназії створюють можливості для максимального розвитку кожного учня, ураховуючи його уподобання, його творчу самореалізацію, розширення наукового світогляду, досягнення емоційної, соціальної та моральної зрілості» (Riigi Teataja, 2011). У пункті 4 статті 2 підрозділу 1 «Основні цінності гімназійної освіти» розділу 2 також зазначено, що «загальна середня освіта є продовженням базової освіти щодо соціалізації нового покоління, в основу якої покладено культурні традиції Естонії, загальноєвропейські цінності і досягнення світової культури і науки. Інтелектуально, соціально, емоційно, морально і фізично зрілі люди, які здобули загальну середню освіту, є запорукою стійкості соціального, культурного, економічного та екологічного розвитку естонського суспільства» (Riigi Teataja, 2011). Документ визначає сукупність компетентностей, які мають бути сформовані у випускників закладів загальної середньої освіти (загальні компетентності або компетентності в предметних галузях), а саме: культурна та ціннісна компетентність, соціальна та громадянська компетентність, компетентність у сфері самоуправління, навчальна компетентність, комунікативна компетентність, математична, природничо-наукова та технологічна компетентність, підприємницька компетентність, цифрова компетентність.

Навчальні предмети, які спрямовані на формування зазначених компетентностей і вирізняються певним освітнім змістом, утворюють предметні галузі. До предметних галузей відносяться наступні: 1) мова і література; 2) іноземні мови; 3) математика; 4) природознавство; 5) суспільствознавство; 6) мистецькі предмети; 7) фізична культура (Riigi Teataja, 2011).

Під час навчання в гімназії учні мають виконати освітню програму, яка складається з 96 окремих курсів (1 курс – 35 годин). У гімназіях учні мають можливість вивчати факультативні курси за вибором за наступними напрямами, а саме: мова і література (4 курси), іноземна мова (6 курсів), математика (14 курсів), природничі науки (8 курсів), суспільствознавство (7 курсів), фізична культура (2 курси), релігієзнавство (2 курси), національна оборона (2 курси), економіка та підприємництво (2 курси), основи правознавства (1 курс) (Riigi Teataja, 2011).

Підсумовуючи, зазначимо, що за Національною освітньою програмою, під час навчання в гімназії учні мають опанувати навчальний (освітній матеріал) з 96 окремих курсів (1 курс – 35 годин). Обов'язковими для учнів гімназій є наступні шкільні предмети, а саме: мова і література, іноземні мови, математика, природознавство, суспільствознавство мистецтво та музика, фізична культура, а вибірковими – релігієзнавство, захист Вітчизни, економіка і підприємництво, філософія, трудове навчання, а також виконання науково-дослідної роботи. Окрім вибіркових предметів, які визначає Національна освітня програма, кожна гімназія також має забезпечити викладання додаткових вибіркових предметів загальною кількістю 385 годин, які враховують специфіку гімназії та регіональні особливості. Вивчення зазначених вибіркових предметів має бути організоване за наявності не менше 12 учнів.

Профільна освіта в Латвії

Профільна освіта в Латвії (*profesionālā izglītība*) є централізованою та високорегульованою складовою системи освіти, спрямованою на підготовку кваліфікованих кадрів відповідно до потреб економіки та ринку праці. Особливістю латвійської моделі є поєднання державного управління, стандартизації освітніх результатів та поступового впровадження більш гнучких механізмів навчання, зокрема модульних освітніх програм і практико-орієнтованої підготовки.

На відміну від моделей професійної освіти Німеччини чи Данії, де значну роль відіграють регіональні органи влади та соціальні партнери, латвійська система професійної освіти переважно координується державою через **Міністерство освіти і науки Латвії (*Izglītības un zinātnes ministrija – IZM*)**.

Важливою особливістю системи є її інтеграція з **Латвійською кваліфікаційною рамкою (*Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūra – LQF*)**, яка узгоджена із **Європейською кваліфікаційною рамкою (*European Qualifications Framework – EQF*)**. Це забезпечує прозорість кваліфікацій, їхнє порівняння на європейському рівні та сприяє академічній і професійній мобільності випускників.

Латвійська система професійної освіти охоплює декілька рівнів – від базової професійної підготовки до першого рівня професійної вищої освіти (табл. 4.23).

Таблиця 4.23

Система професійної освіти Латвії

№ з/п	Рівень освіти	Тривалість навчання	Отримана кваліфікація	Можливість вступу до закладів вищої освіти
1	2	3	4	5
1	Професійна середня освіта (*Profesionālā vidējā izglītība*)	4 роки після 9 класу	Професійна кваліфікація (LQF 4) та атестат про загальну середню освіту	Так, після складання необхідних державних іспитів
2	Професійна основна освіта (*Profesionālā pamatizglītība*)	3 роки після 9 класу	Професійна кваліфікація (LQF 3)	Обмежено, потребує додаткового навчання
3	Перший рівень професійної вищої освіти (*Pirmā līmeņa profesionālā augstākā izglītība*)	2–3 роки після середньої освіти	Диплом професійної вищої освіти (LQF 5)	Так, через коледжі та подальші освітні траєкторії

Професійна середня освіта (*Profesionālā vidējā izglītība*) є основним напрямом підготовки кваліфікованих фахівців середньої ланки. Навчання зазвичай триває 4 роки після завершення 9 класу та поєднує:

– загальноосвітню підготовку;
– професійно-теоретичне навчання;
– практичну підготовку за обраною спеціальністю.

Після завершення програми здобувач освіти отримує:

– професійну кваліфікацію рівня **LQF 4**;
– документ про завершення загальної середньої освіти.

Наявність атестата про загальну середню освіту дає можливість вступати до закладів вищої освіти після складання відповідних державних іспитів.

Таким чином, цей рівень освіти поєднує професійну підготовку з можливістю подальшої академічної траєкторії.

Професійна основна освіта (*Profesionālā pamatizglītība*) орієнтована на швидке формування базових професійних компетентностей та підготовку працівників для конкретних секторів економіки. Тривалість навчання становить 3 роки після завершення базової школи.

Основними характеристиками цього рівня є:

– практична спрямованість навчання;
– формування базових професійних навичок;
– отримання кваліфікації рівня **LQF 3**.

Випускники можуть безпосередньо виходити на ринок праці або продовжувати навчання для отримання вищого рівня професійної кваліфікації.

Перший рівень професійної вищої освіти (*Pirmā līmeņa profesionālā augstākā izglītība*) є наступним етапом після середньої професійної освіти та відповідає рівню **LQF 5 / EQF 5**. Навчання триває 2–3 роки і реалізується переважно у коледжах. Після завершення програми випускники отримують диплом професійної вищої освіти та кваліфікацію, орієнтовану на практичну професійну діяльність. Цей рівень забезпечує підготовку спеціалістів прикладного спрямування та може бути основою для подальшого професійного або академічного розвитку.

Починаючи з 2017 року Латвія активно впроваджує **модульні навчальні програми** для професійних кваліфікацій рівнів **LQF 2–4**.

Метою переходу до модульної структури є:

– підвищення гнучкості професійної освіти;
– орієнтація на результати навчання (*mācību rezultāti*);
– забезпечення відповідності професійним стандартам (*Profesijas standarts*);
– можливість індивідуалізації освітньої траєкторії здобувача освіти.

Модульний принцип надає змогу швидше адаптувати зміст навчання до змін у технологіях та потреб роботодавців.

Практична підготовка є одним із ключових елементів латвійської системи професійної освіти.

Навчання на робочому місці (*Work-Based Learning – WBL*) передбачає набуття професійних компетентностей через практичну діяльність і може здійснюватися:

– у навчальних майстернях професійних шкіл;
– у лабораторіях та спеціалізованих навчальних центрах;
– безпосередньо на підприємствах у формі стажування.

У багатьох професійних програмах практична складова може становити 50–65% навчального часу, що забезпечує тісний зв'язок між освітнім процесом та реальним виробничим середовищем.

Такий підхід сприяє швидшій адаптації випускників до вимог, які висувають роботодавці, і підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Система професійної освіти Латвії регулюється спеціальним законодавством та підзаконними нормативними актами, які визначають структуру, зміст, стандарти та механізми управління професійною підготовкою.

Основним нормативним актом є **Закон про професійну освіту (*Profesionālās izglītības likums*)**, прийнятий у 1999 році із подальшими змінами.

Документ визначає:

– цілі та завдання професійної освіти;
– структуру системи професійної підготовки;
– принципи управління та фінансування;
– вимоги до професійних кваліфікацій;
– взаємозв'язок між освітніми програмами та професійними стандартами.

Закон встановлює, що зміст професійної освіти має відповідати:

– Державному стандарту професійної освіти;
– професійним стандартам (*Profesijas standarts*);
– вимогам ринку праці.

Державний стандарт професійної освіти (*Valsts profesionālās izglītības standarts*) визначає обов'язкові вимоги до:

– структури професійних програм;
– змісту навчання;
– обсягу теоретичної та практичної підготовки;

– результатів навчання;
– оцінювання компетентностей.

Цей документ забезпечує єдині вимоги до якості професійної освіти на національному рівні.

Латвійська система професійної освіти є прикладом централізованої європейської моделі VET, у якій провідну роль відіграє держава, а зміст навчання визначається через національні стандарти та кваліфікаційні рамки.

Її ключовими характеристиками є:

– інтеграція з Європейською кваліфікаційною рамкою;
– модульна організація навчальних програм;
– орієнтація на результати навчання;
– значна частка практичної підготовки;
– поступовий розвиток навчання на робочому місці;
– співпраця з роботодавцями через механізми соціального партнерства.

Сучасний розвиток професійної освіти Латвії спрямований на підвищення відповідності між системою підготовки кадрів і потребами економіки, забезпечення мобільності кваліфікацій та інтеграцію національної системи освіти у європейський освітній простір.

Профільна освіта у Швеції

Профільна освіта у Швеції (*yrkesprogram*) є інтегрованою складовою системи загальної середньої освіти (*gymnasieskolan*) та регулюється національним законодавством і державними стандартами. Шведська модель професійної освіти характеризується поєднанням загальноосвітньої та професійної підготовки, модульною структурою навчальних програм, значною увагою до практичного навчання на робочому місці (*Work-Based Learning – WBL*) та широкими можливостями переходу до подальшої освіти.

Професійна освіта доступна для здобувачів освіти віком приблизно 16–19 років після завершення дев’ятирічної обов’язкової школи (*grundskolan*). Вона реалізується у межах системи гімназійної освіти (*gymnasieskolan*) та є одним із двох основних напрямів загальної середньої освіти поряд із програмами загальноосвітнього спрямування.

Профільна освіта представлена **12 національними професійними програмами (*yrkesprogram*)**, які охоплюють широкий спектр галузей професійної діяльності, зокрема:

– будівництво та будівельні технології;
– електротехніку й енергетику;
– транспорт;
– охорону здоров'я та соціальний догляд;
– готельно-ресторанну сферу;
– промислові технології;
– сільське господарство;
– торгівлю та обслуговування.

Тривалість навчання за професійними програмами становить 3 роки. Основною метою *yrkesprogram* є одночасне формування:

– професійних компетентностей, необхідних для безпосереднього виходу на ринок праці;
– базових загальноосвітніх знань, необхідних для подальшого навчання.

Після завершення програми випускники отримують професійний диплом **(*yrkesexamen*)**, який відповідає 4 рівню Європейської кваліфікаційної рамки (EQF Level 4).

Особливістю шведської професійної освіти є організація навчання на основі окремих курсів і модулів (*kurser*).

Модульний принцип забезпечує:

– гнучкість освітньої траєкторії;
– можливість накопичення та перенесення результатів навчання;
– адаптацію програм до індивідуальних потреб здобувачів освіти;
– можливість подальшого професійного розвитку.

Навчальні програми включають:

– професійні курси за обраною спеціальністю;
– загальноосвітні предмети;
– практичну підготовку у виробничому середовищі.

У Швеції кожна програма професійної підготовки може реалізовуватися за двома основними моделями, які відрізняються співвідношенням шкільного навчання та практичної підготовки на підприємстві.

Шкільна форма навчання (*Skolförlagd utbildning*). За цією моделлю більша частина навчального процесу відбувається безпосередньо у гімназії.

Основні характеристики:

– переважання теоретичної та практичної підготовки у межах школи;
– обов'язкове проходження практичного навчання на підприємствах;
– мінімальна частка навчання на робочому місці (*WBL*) становить 15% загального часу програми.

Практичне навчання може відбуватися у формі виробничих стажувань, професійних проєктів або в співпраці з роботодавцями.

Учнівська форма навчання (*Lärlingsutbildning*) є формою дуальної професійної освіти, у якій значна частина навчання здійснюється безпосередньо на підприємстві.

Основні характеристики:

– не менше 50 % навчального часу проходить у робочому середовищі;
– здобувачі освіти навчаються безпосередньо в компаніях;
– вивчення загальноосвітніх та теоретичних професійні курсів відбувається в гімназії.

Ця модель сприяє тіснішому зв'язку між освітнім процесом і потребами роботодавців та надає учням змогу отримувати практичний досвід ще до завершення навчання.

Практичне навчання на робочому місці (*Work-Based Learning – WBL*). Практична підготовка є одним із фундаментальних принципів шведської професійної освіти. WBL спрямоване на формування компетентностей через виконання реальних професійних завдань у виробничому середовищі.

Основними перевагами такого підходу є:

– набуття практичного досвіду;
– формування професійної культури;
– адаптація до вимог конкретної галузі;

– підвищення шансів на працевлаштування після завершення навчання.

Організація WBL здійснюється у співпраці між школами, роботодавцями та галузевими організаціями. Однією з важливих характеристик шведської моделі є висока проникність освітньої системи**,** тобто можливість переходу між різними освітніми рівнями.

Випускники, які отримали професійний диплом (*yrkesexamen*), можуть:

– працювати за отриманою професією;
– вступати до закладів вищої професійної освіти (*Yrkeshögskolan – YH*);
– за певних умов продовжувати навчання у системі університетської освіти.

Для отримання загального права вступу до закладів вищої освіти (*grundläggande behörighet till högskolestudier*) здобувачі освіти повинні мати позитивні оцінки з визначених загальноосвітніх курсів, зокрема:

– шведської мови або шведської мови як другої мови;
– англійської мови.

Ці курси можуть бути включені безпосередньо до навчального плану професійної програми, що надає учням змогу паралельно здобувати професійну кваліфікацію та готуватися до подальшого навчання.

Шведська система професійної освіти регулюється державними законами та нормативними актами, які визначають структуру, зміст і стандарти навчання.

Основним законодавчим актом є **Закон про освіту (*Skollag (2010:800)*)**, який регулює функціонування всієї системи освіти Швеції, включаючи:

– обов’язкову школу (*grundskolan*);
– гімназійну освіту (*gymnasieskolan*);
– професійні програми (*yrkesprogram*);
– права та обов’язки учасників освітнього процесу.

Закон визначає:

– загальні цілі освіти;
– структуру освітньої системи;
– принципи організації навчання;
– основні вимоги до освітнього змісту.

Постанова про гімназійну освіту (*Gymnasieförordning (2010:2039)*) деталізує положення Закону про освіту щодо організації діяльності гімназій.

Він визначає:

– структуру професійних програм;
– перелік курсів;
– вимоги до змісту навчання;
– порядок отримання дипломів;
– правила організації практичної підготовки.

Хоча шведська система професійної освіти має централізоване державне регулювання, роботодавці та галузеві організації відіграють важливу роль у формуванні змісту професійної підготовки.

Їхня участь забезпечує:

– відповідність кваліфікацій потребам економіки;
– актуалізацію навчальних програм;
– організацію практичного навчання;
– визначення актуальних професійних компетентностей.

Співпраця між державою, освітніми закладами та представниками ринку праці є одним із ключових чинників ефективності шведської моделі професійної освіти.

Шведська система професійної освіти є прикладом інтегрованої моделі, у якій професійна підготовка не відокремлена від загальної середньої освіти, а є її повноцінною складовою.

Її основними характеристиками є:

– включення професійних програм до структури гімназійної освіти;
– модульна організація навчання;
– значна роль практичної підготовки (*WBL*);
– можливість вибору між шкільною та дуальною формами навчання;
– відкритість переходу до професійної та академічної вищої освіти;
– активна участь роботодавців у формуванні змісту підготовки.

Сучасний розвиток шведської професійної освіти спрямований на забезпечення балансу між потребами ринку праці, індивідуальними освітніми

потребами здобувачів освіти та принципом безперервного навчання протягом життя (*lifelong learning*).

Профільна освіта у Фінляндії

Профільна освіта у Фінляндії (*ammatillinen koulutus*) є однією з найбільш гнучких та індивідуалізованих моделей професійної освіти в Європі. Вона базується на компетентнісному підході, орієнтації на результати навчання та принципі безперервного професійного розвитку протягом усього життя (*lifelong learning*).

Особливістю фінської моделі є відмова від традиційного підходу, за якого основним показником навчання є тривалість освітньої програми. Натомість основна увага приділяється тому, які професійні компетентності здобувач освіти фактично набув і може продемонструвати у практичній діяльності.

Професійна освіта у Фінляндії доступна як для молоді після завершення дев'ятирічної базової школи (*perusopetus*), так і для дорослих, які бажають здобути нову кваліфікацію або підвищити рівень професійної компетентності.

Фінська модель професійної освіти ґрунтується на таких **принципах**:

– індивідуалізація освітньої траєкторії;
– навчання на основі компетентностей (*osaamisperusteisuus*);
– визнання попереднього навчання та професійного досвіду;
– тісний зв'язок із ринком праці;
– рівний доступ до подальшої освіти;
– поєднання формального, неформального та практичного навчання.

Навчання організовується не за фіксованою кількістю років, а через накопичення **одиниць компетентностей (*osaamispiste*)**, які відображають обсяг необхідних знань і навичок.

Фінська система професійної освіти включає три основні типи кваліфікацій, які відрізняються рівнем складності та призначенням, а саме:

– базову;
– додаткову;
– спеціалізовану (табл. 4.24).

Таблиця 4.24

Типи кваліфікацій в системі професійної освіти Фінляндії

№ з/п	Тип кваліфікації	Фінська назва	Рівень LQF/EQF	Обсяг компетентностей	Основне призначення
1	2	3	4	5	6
1	Базова професійна кваліфікація	*Ammatillinen perustutkinto*	EQF 4	180 одиниць компетентностей	Отримання першої професії та загальної придатності до подальшого навчання
2	Додаткова професійна кваліфікація	*Ammattitutkinto*	EQF 4	120–180 одиниць компетентностей	Поглиблення професійних навичок або спеціалізація у певній галузі
3	Спеціалізована професійна кваліфікація	*Erikoisammattitutkinto*	EQF 5	160–210 одиниць компетентностей	Високий рівень спеціалізації, експертна або управлінська діяльність

Базова професійна кваліфікація (*Ammatillinen perustutkinto*) є основним шляхом здобуття професії для молоді та дорослих, які не мають попередньої професійної підготовки. Обсяг програми становить 180 одиниць компетентностей (osaamispiste), що відповідає 4 рівню EQF.

Програма забезпечує:

– формування професійних компетентностей;
– здобуття загальних навчальних навичок;
– підготовку до самостійної роботи за професією;
– можливість подальшого вступу до закладів вищої освіти.

Додаткова професійна кваліфікація (*Ammattitutkinto*) призначена переважно для осіб, які вже мають професійний досвід і бажають поглибити або розширити свої компетентності. Вона передбачає:

– спеціалізацію у певній професійній сфері;
– підтвердження професійних навичок відповідно до вимог галузі;

– можливість кар’єрного розвитку.

Обсяг навчання визначається індивідуально та може становити 120, 150 або 180 одиниць компетентностей.

Спеціалізована професійна кваліфікація (*Erikoisammattitutkinto*) є найвищим рівнем професійної освіти та відповідає 5 рівню EQF.

Вона орієнтована на осіб із значним професійним досвідом та передбачає підготовку:

– висококваліфікованих спеціалістів;
– експертів;
– керівників виробничих процесів.

Обсяг програми становить 160, 180 або 210 одиниць компетентностей залежно від професійної сфери.

Основною особливістю фінської професійної освіти є оцінювання не часу навчання, а фактично сформованих компетентностей.

Здобувачі освіти підтверджують свої професійні навички через **демонстрацію компетентностей (*osaamisen osoittaminen*)**, яка зазвичай відбувається:

– у реальному робочому середовищі;
– під час виконання практичних професійних завдань;
– у співпраці з представниками роботодавців.

При цьому визнаються також компетентності, набуті поза межами формальної освіти, наприклад:

– через попередній професійний досвід;
– неформальне навчання;
– самостійну практичну діяльність.

Для кожного здобувача освіти розробляється індивідуальний план розвитку компетентностей(*Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma – HOKS*).

Цей документ визначає:

– попередній рівень знань і навичок особи;
– необхідні результати навчання;
– зміст професійної підготовки;

– форми та методи навчання;
– тривалість навчання;
– способи оцінювання компетентностей.

Завдяки HOKS кожен здобувач освіти може рухатися власною освітньою траєкторією, скорочуючи або змінюючи програму залежно від попереднього досвіду.

Фінська система передбачає декілька способів реалізації професійної освіти.

Навчання у закладі освіти (*Oppilaitosmuotoinen koulutus*) – це традиційна форма навчання, яка здійснюється у професійних навчальних закладах.

Вона включає:

– теоретичну підготовку;
– практичні заняття;
– професійні проєкти;
– оцінювання компетентностей.

Навчання на робочому місці (*Työpaikalla järjestettävä koulutus*). Практична підготовка на підприємствах є важливою складовою професійної освіти. Навчання на робочому місці уможливлює:

– отримання реального виробничого досвіду;
– застосування професійних знань на практиці;
– формування компетентностей відповідно до вимог роботодавців.

Учнівство / договірне навчання (*Oppisopimus*) є формою дуального навчання, за якої основна частина підготовки відбувається безпосередньо на підприємстві.

Особливості:

– укладення договору між здобувачем освіти та роботодавцем;
– навчання через виконання професійних завдань;
– проходження теоретичної підготовки у закладі освіти;
– тісна інтеграція освіти з виробничим середовищем.

Однією з ключових характеристик фінської системи є рівноправний доступ випускників професійної освіти до вищої освіти.

Усі три типи професійних кваліфікацій забезпечують можливість продовження освіти за іншими освітніми програмами **(*yleinen jatko-opintokelpoisuus*)**.

Випускники можуть вступати до:

– класичних університетів (*Yliopisto*);
– університетів прикладних наук (*Ammattikorkeakoulu — AMK*).

Таким чином, професійна освіта не є завершальною освітньою траєкторією, а інтегрована в загальну систему освіти.

Основним нормативним актом є **Закон про професійну освіту (*Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017*)**.

Закон визначає:

– структуру професійної освіти;
– принципи організації навчання;
– систему кваліфікацій;
– порядок фінансування;
– механізми оцінювання компетентностей;
– індивідуальне планування навчання.

Саме цей закон запровадив сучасну модель професійної освіти, засновану на:

– одиницях компетентностей (*osaamispiste*);
– індивідуальних планах HOKS;
– демонстрації професійних навичок у реальних умовах.

Основною метою закону є підтримка професійного розвитку громадян та забезпечення їхньої здатності до працевлаштування протягом усього життя.

Фінська система професійної освіти є прикладом компетентнісної та людиноцентричної моделі VET, у якій основним результатом є не тривалість навчання, а можливість набуття й підтвердження конкретних професійних компетентностей.

Її ключові характеристики:

– індивідуальні освітні траєкторії через HOKS;
– модульна структура кваліфікацій;
– визнання попереднього навчання та досвіду;

– активне використання навчання на робочому місці;
– інтеграція професійної та вищої освіти;
– орієнтація на принцип навчання протягом життя.

Фінська модель демонструє перехід від традиційної системи професійної підготовки до гнучкої системи розвитку компетентностей, яка забезпечує відповідність освіти динамічним потребам суспільства та економіки.

Спільні характеристики моделей професійної освіти Данії, Латвії, Швеції та Фінляндії

З огляду на всі розглянуті країни (Данія, Латвія, Швеція та Фінляндія), можна виділити низку спільних ключових рис, що характеризують їхні моделі професійної освіти. Ці країни, які представляють переважно Північну Європу (Скандинавію та Балтію), є лідерами у забезпеченні високої якості та гнучкості VET (Vocational Education and Training). Головна спільна риса, що об'єднує освітні системи в цій групі країн, – це рання та чітка диференціація (tracking) на старшому середньому рівні (зазвичай у віці 14-16 років).

У всіх країнах існує поділ на два основні, юридично визначені напрями: академічний напрям, який спрямований на формування в учнів ґрунтовних теоретичних знань та готує їх до вищої освіти, та професійний напрям, який спрямований на формування в учнів практичних умінь і навичок та готує їх до ринку праці, надаючи професійну кваліфікацію. Обидва напрями, як правило, включають спільний обов'язковий загальноосвітній компонент (рідна мова, математика, історія), необхідний для отримання свідоцтва про здобуття повної загальної середньої освіти.

Спільні риси професійної освіти

1. Орієнтація на освітні результати та компетентності

Усі країни, особливо після реформ, змістили акцент з процесу (кількість годин у класі) на результат (те, що здобувач освіти вміє робити), усі системи (найбільш виражено у Фінляндії та Латвії, також присутнє у Швеції та Данії) використовують модулі, курси або компетентності як основу програм, що уможливлює гнучке формування індивідуальних освітніх траєкторій; навчання

ґрунтується на Професійних стандартах (або еквівалентах), розроблених у співпраці з представниками ринку праці, що забезпечує актуальність кваліфікацій.

2. Сильний соціальний діалог та партнерство

Співпраця з роботодавцями та профспілками відіграє ключову роль у функціонуванні цих систем, хоча її форма відрізняється: у Данії та Швеції галузеві асоціації та профспілки (через Профільні/Секторальні комітети) мають прямий вплив на визначення змісту, тривалості та вимог до робочих місць для стажування; у всіх країнах практичне навчання на робочому місці (Work-Based Learning – WBL) становить значну (мінімум 15%) або більшу (до 50-65% і більше) частину програми.

3. Доступ до вищої освіти

Професійна освіта не обмежує можливостей подальшого здобуття освіти, а є складовою безперервної індивідуальної освітньої траєкторії. У Фінляндії та Данії (за умови завершення програми VET) та у Швеції (за умови додаткових курсів з основних предметів) випускники професійно-технічних закладів освіти мають можливість продовжити навчання в закладах загальну придатність для вступу до закладів вищої освіти. Це сприяє зменшенню відмінностей у суспільному сприйнятті та престижності загальної й професійної середньої освіти.

Усі системи чітко прив’язані до Національних (LQF) та Європейської (EQF) кваліфікаційних рамок, забезпечуючи міжнародне визнання дипломів. Таким чином, освітні системи демонструють баланс між ранньою спеціалізацією (для ефективної підготовки до ЗВО чи роботи) та гнучкістю (для забезпечення соціальної мобільності та можливості зміни кар’єрного шляху).

4. Централізоване регулювання з елементами гнучкості

Незважаючи на велику роль місцевих органів та партнерів, загальні рамки встановлюються на державному рівні: структура, фінансування та вимоги до кваліфікацій детально визначені спеціалізованими Законами про професійну освіту (Laki ammatillisesta koulutuksesta у Фінляндії, Lov om erhvervsuddannelser у Данії тощо). Управління здійснюється через Міністерства та Національні освітні агенції (Skolverket у Швеції, OPH у Фінляндії, IZM у Латвії).

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 4

Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). Нормативно-правова база організації освітньої діяльності в закладах профільної середньої освіти Естонії. In Таможська (Ed.), *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024): Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 234–236). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742720/

Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). Організація профільної середньої освіти: Досвід Естонської Республіки. In Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Eds.), *Профільна середня освіта: Виклики і шляхи реалізації: Збірник матеріалів* (с. 27–31). Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740521/

Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). Профільний підхід до організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти: Досвід Італії. In Локшина (Ed.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: Інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: Збірник матеріалів VIII Міжнародної наукової конференції* (с. 202–206). ТзОВ «Трек-ЛТД». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742622/

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO). (n.d.). https://www.asoo.hr/

Berufsbildungsgesetz (BBiG) [Vocational Training Act]. (n.d.). https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2003/

Bundesgesetz, mit dem das Berufsausbildungsgesetz (BAG) geändert wird, BGBl. I Nr. 182/2019. (n.d.). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009581

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (n.d.). https://www.bibb.de/

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMB). (n.d.). Themen/Schule/Schulpraxis/LP/LP_AHS [Topics/School/School

Practice/Curriculum/Curriculum_AHS]. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html

Cassesse E. (Dec. 19, 2022). The Italian Education system explained to English Speaking Expats. https://www.educazioneglobale.com/2022/12/the-italian-education-system-explained-to-english-speaking-expats/

Code de l'éducation [Education Code], LEGITEXT000006071191. (n.d.). Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/

Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf#page=1

Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010. (2010). https://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20111125/decreto-interministeriale-211-del-7-ottobre-2010-indicazioni-nazionali-per-i-licei.pdf

Ercoli, L. (2024). New Italian law protects and promotes authentic Italian products and cultural heritage: what it means for IP rights. https://www.sib.it/en/flash-news/italiano-nuova-legge-sul-made-in-italy-cosa-cambia-per-i-diritti-di-proprieta-intellettuale/#:~:text=Italian%20Law%20of%2027%20December,force%20on%2011%20January%202024

Esos.gr. (n.d.). *Νομοθεσία Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* [Secondary Education Legislation]. https://www.esos.gr/katigories/defterovathmia-ekpaidefsi/nomothesia-defterovathmia-ekpaidefsi

Euroguidance France. (n.d.). *L'enseignement secondaire belge (flamand)*. https://www.euroguidance-france.org/partir-en-europe/belgique/lenseignement-secondaire-belge-flamand/

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Country Information for Italy – Legislation and Policy. https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy

European Commission. (27 November 2023). Eurydice. Italy. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education

European Commission. (2026). Eurydice: Estonia. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/overview

Eurostat. (9 August, 2023). International Standard Classification of Education (ISCED). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#Implementation_of_ISCED_2011_.28levels_of_education.29

[Greece]. (1985). *Νόμος 1566/1985* [Law 1566/1985]. Ministry of Education. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

ILSA GATEWAY. (2017). *PISA 2012 Results*. https://ilsa-gateway.org/studies/results/69

Italy – 2023/2024. (n.d.). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/inline-images/IT_EN_2023_24.jpg

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 [Act on Vocational Education 531/2017]. (2017). https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoskokoelma/2017/531

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education], BOE-A-2020-17264. (2020). https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional [Organic Law 3/2022, of March 31], BOE-A-2022-5139. (2022). https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Organic Law 2/2006, of May 3], BOE-A-2006-7899. (2006). https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (n.d.). *Rámcové vzdělávací programy* [Framework Educational Programmes]. https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-skolstvi/ramcove-vzdelavaci-programy

Ministry of Education and Research. (2021). *Education Strategy 2021-2035* [Datafile]. https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2021/education-strategy-2021%E2%80%932035-7453

Ministry of Education and Research. (2022). *Pre-school, basic and secondary education.* https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/general-education/general-education-estonia

Ministry of Education and Research. (2023). *Statistics and analysis.* https://www.hm.ee/en/ministry/statistics-and-analysis#kindergartens

Monorientation.be. (n.d.). *Je m'informe sur les études et formations: Le secondaire.* https://monorientation.be/je-minforme-sur-les-etudes-et-formations/le-secondaire

NCEE. (2023). Top-performing countries: Estonia. https://ncee.org/country/estonia/

NCEE. (n.d.). *Estonia Learning System Brief* [Datafile]. https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NCEE_Estonia_brief_for_ISG.pdf

Nemzeti Jogszabálytár (NJT). (n.d.). https://njt.hu/

Normattiva (2000). LEGGE 10 febbraio 2000, n. 30. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2000-02-10;30

Normattiva (2003). LEGGE 28 marzo 2003, n. 53. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2003-03-08;53!vig=

Normattiva (2024). LEGGE 27 dicembre 2023, n. 206. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2023;206~art18

OECD. (2014). *PISA 2012 results [Datafile]*. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

OECD. (2017a). Education Policy Outlook: Italy [Datafile]. https://web-archive.oecd.org/2021-01-22/427638-education-policy-outlook-country-profile-italy.pdf

OECD. (2017b). Getting Skills Right: Italy [Datafile], OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264278639-en

OECD. (2018). *PISA 2018 results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm

OECD. (2022). *Estonia. Student performance (PISA 2022).* https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=EST&treshold=10&topic=PI

Pava Education. (2024). Studying At High School in Italy. https://pavaedu.com/en/studying-at-high-school-in-italy/

Profesionālās izglītības likums [Vocational Education Law]. (n.d.). https://m.likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums

Programma Operativo Nazionale. (2014). Per la Scuola comtetenze e ambienti per l'apprendimento [Datafile]. https://www.istruzione.it/allegati/2014/PON_14-20.pdf

Riigi Teataja. (2011). National curriculum for upper secondary schools. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide

Riigi Teataja. (2022a). Private Schools Act. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/530062014001/consolide/current

Riigi Teataja. (2022b). Republic of Estonia Education Act. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/524042014002/consolide/current

Riigi Teataja. (2023a). Basic School and Upper Secondary Schools Acts. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/501022018002/consolide/current

Riigi Teataja. (2023b). Vocational Educational Institutions Act. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/517062014003/consolide/current

The Global Economy. (2025a). *Spain: PISA science scores*. https://www.theglobaleconomy.com/Spain/pisa_science_scores/

The Global Economy. (2025b). *Spain: PISA math scores*. https://www.theglobaleconomy.com/Spain/pisa_math_scores/

The Global Economy. (2025c). *PISA reading scores – Country rankings*. https://www.theglobaleconomy.com/rankings/pisa_reading_scores/

The Global Economy. (n.d.-a). *Literacy Rate – Country Rankings*. https://www.theglobaleconomy.com/rankings/literacy_rate/Europe/

The Global Economy. (n.d.-b). *Youth literacy rate, ages 15–24 – Country rankings*. https://www.theglobaleconomy.com/rankings/Youth_literacy_rate_15_24/

UNESCO. (2021). Estonia: Education Strategy 2021–2035. https://www.uil.unesco.org/en/articles/estonia-education-strategy-2021-2035

UNESCO-UIS. (2012). International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 [Datafile]. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

UNESCO-UIS. (2024). International Standard Classification of Education (ISCED). https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe [Act of December 14, 2016, Educational Law], Dziennik Ustaw 2017 r. poz. 59. (2017). https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Act of September 7, 1991, on the Education System], Dziennik Ustaw 1991 r. Nr 95 poz. 425. (1991). https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425

W*et educatie en beroepsonderwijs* [Education and Vocational Education Act], BWBR0044212. (n.d.). https://wetten.overheid.nl/BWBR0044212

Wet op het voortgezet onderwijs [Secondary Education Act], BWBR0006240. (n.d.). https://wetten.overheid.nl/BWBR0006240

Zakon o strukovnom obrazovanju [Vocational Education Act]. (n.d.). https://www.zakon.hr/z/383/zakon-o-strukovnom-obrazovanju

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [Act No. 561/2004 Coll., on pre-school, primary, secondary, higher vocational and other education (School Act)]. (2004). https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/561

РОЗДІЛ 5

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

5.1. Трансформація профільної середньої освіти в Україні: концептуальні засади та нормативно-правові аспекти

Сучасна система освіти України перебуває в процесі значних реформ, серед яких ключове місце посідає розвиток профільної середньої освіти. Цей етап є визначальним у підготовці молоді до подальшого навчання в закладах вищої освіти або виходу на ринок праці. Він передбачає формування компетентностей, що є необхідними для успішної соціалізації та професійної самореалізації.

Основні засади організації й провадження профільного навчання в Україні закріплено в Законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020). Важливим нормативним документом є Державний стандарт профільної середньої освіти (ДСПСО) (2024), який визначає зміст, структуру та вимоги до організації освітнього (навчального) процесу в профільній середній школі. Згідно цього документа, метою профільної освіти є забезпечення якісної освіти, яка відповідає сучасним викликам і потребам суспільства; розвиток особистості здобувачів освіти, формування в них ключових компетентностей, національної та громадянської ідентичності, системи цінностей, особистісних якостей: самостійності, відповідальності, самоповаги, поваги до інших тощо.

Концептуальні засади запровадження профільної середньої освіти в Україні розкрито в наукових працях В. Кременя, О. Ляшенка, Ю. Мальованого, О. Топузова ін. Одним із ключових аспектів реформування профільної середньої освіти є поділ її на два основні напрями: академічний і професійний. Ці напрями дають змогу більш точно враховувати потреби учнів: академічне навчання орієнтоване на підготовку до вищої освіти, тоді як професійне – на ринок праці. Важливою умовою є глибока індивідуалізація навчання, що забезпечує відповідність профілю інтересам і здібностям учнів. У змісті освіти автори виділяють два складники: загальноосвітнє

ядро, засвоєння якого є обов'язковим для всіх здобувачів профільної середньої освіти; варіативний зміст, засвоєння якого забезпечує поглиблене оволодіння профільно орієнтованими компетентностями (Кремень, Топузов, Ляшенко, Мальований, & Засєкіна, 2023; Ляшенко, 2024). Значним внеском у розроблення концептуальних засад профільної освіти є дослідження Т. Засєкіної (2024b), яка на основі аналізу державного стандарту профільної середньої освіти запропонувала способи формування й перелік обов'язкових освітніх компонентів профільної середньої освіти.

Як уже було зазначено вище у ДСПСО (2024) визначено зміст і структуру профільної середньої освіти, загальний обсяг навчального навантаження (розподілений за освітніми галузями), вимоги до обов'язкових результатів навчання й організації освітнього процесу. Окрім того, зміст профільної загальної середньої освіти визначається також типовою освітньою програмою, типовим освітнім планом (як складником типової освітньої програми) та модельними навчальними програмами з кожного навчального предмета (або інтегрованого курсу), розробленими на основі ДСПСО й затвердженими державними органами виконавчої влади в сфері освіти, тобто МОН України.

Освітні програми закладів освіти та навчальні програми з певних освітніх компонентів (навчальних предметів, інтегрованих курсів, навчальних модулів тощо) також можуть визначати зміст профільної середньої освіти окремого закладу освіти за умови, якщо педагогічний колектив закладу освіти певним чином трансформував типову освітню програму (відповідно, типовий освітній план) і модельні навчальні програми, затвердив їх у визначеному законом порядку («Про повну загальну середню освіту», 2020; ДСПСО, 2024).

Згідно з положеннями ДСПСО (2024), опанування здобувачами змісту профільної середньої освіти (здобуття профільної середньої освіти) можливе за двома спрямуваннями:

– профільне навчання академічного спрямування передбачає опанування обов'язкового змісту освіти, який визначений цим стандартом, і «поглибленого вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих

курсів) за урахування здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти»;

– профільне навчання професійного спрямування передбачає опанування обов'язкового змісту освіти, який визначений цим стандартом, і змісту професійних стандартів відповідно до обраної спеціалізації.

Одним із ключових викликів є розроблення збалансованого змісту освіти, який поєднує інваріантний і варіативний компоненти. Зміст освіти має забезпечити не лише базову підготовку, але й можливість глибокого оволодіння профільними знаннями. Інваріантний компонент включає базові знання та навички, необхідні для всіх здобувачів профільної середньої освіти, тоді як варіативний – дає можливість поглибленого вивчення предметів відповідно до обраного профілю. Це вимагає створення інтегрованих курсів і варіативних програм, що враховують сучасні наукові досягнення та потреби суспільства.

Зміст профільної середньої освіти складається з дев'яти освітніх галузей, що забезпечують комплексний розвиток здобувачів профільної середньої освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної й здоров'язбережувальної, громадянської й історичної, мистецької, фізичної культури. Для кожної освітньої галузі визначено мету, компетентнісний потенціал (здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності), обов'язкові результати навчання, кількість навчальних годин за циклами навчання (10-й, 11–12-й роки навчання). Кожна галузь передбачає вивчення як базових предметів, так і спеціалізованих курсів. Важливою є гнучкість освітніх програм, які дають змогу адаптувати зміст до потреб конкретного закладу освіти та профілю навчання.

Формування інваріантного змісту базується на кількох принципах: принцип інваріантності (забезпечення єдиного освітнього ядра для всіх учнів), принцип науковості (використання сучасних наукових знань), принцип гуманізації (формування морально-етичних цінностей), принцип гнучкості (адаптація змісту до різних профілів), принцип компетентнісного підходу (розвиток ключових компетентностей), принцип рівного доступу до освіти (забезпечення рівних

можливостей для всіх учнів), принцип інтеграції знань (формування цілісного світогляду) (Шелестова, 2024h).

Розвиток профільної середньої освіти в Україні є необхідною умовою для формування компетентного та конкурентоспроможного покоління. У контексті сучасних викликів важливо продовжити розроблення та впровадження інноваційних підходів до навчання. Це передбачає інтеграцію новітніх технологій, розвиток дистанційного навчання та створення умов для розвитку здібностей учнів, необхідних для успішної професійної самореалізації.

5.2. Можливості використання дистанційної форми навчання для ефективної реалізації профільної освіти

Профілізація освіти, насамперед, пов’язується з диференціацією й індивідуалізацією навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили й здібності учнів, їхні можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального й професійного самовизначення.

Реалізація мети профільної середньої освіти передбачає розуміння її як освіти на індивідуально-особистісному рівні; використання можливостей не лише однієї освітньої установи (яка не може надати учням весь спектр актуальних профілів), а й інших закладів: інклюзивно-ресурсних центрів, міжшкільних центрів, закладів позашкільної освіти та спеціалізованої освіти («Про освіту», 2017, «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Тобто, можемо говорити про варіанти організації профільної освіти: однопрофільний чи багатопрофільний освітній заклад; модель мережевої організації. Різноманітність варіантів реалізації профільної освіти дає змогу учням не лише навчатися за обраним профілем, але й допомагати обрати важливий для них зміст інших навчальних предметів.

Перша модель профілізації освіти передбачає реалізацію в освітній установі одного або декількох профілів навчання; або надання здобувачам освіти можливості

навчатися за індивідуальними освітніми програми за рахунок збільшення кількості елективних курсів; або надання можливостей вивчати поглиблено предмети певного циклу (гуманітарного, економічного, естетичного тощо).

Модель мережевої організації профільної освіти передбачає кооперацію з іншими освітніми установами, залучення й використання їхніх освітніх ресурсів. Це дає змогу здобувачеві освіти розширити свої знання з одного чи кількох профільних предметів в інклюзивно-ресурсних центрах, міжшкільних центрах, закладах позашкільної освіти та спеціалізованої освіти.

У сучасних умовах розвитку профільної середньої освіти особливої актуальності набуває впровадження дистанційної форми навчання як засобу розширення освітніх можливостей, індивідуалізації освітнього (навчального) процесу та підвищення його гнучкості. Вона є не лише вимушеним заходом у кризових ситуаціях (пандемія COVID-19, воєнний стан тощо), а й стратегічним інструментом реалізації мережевої моделі профільної школи, орієнтованої на інтереси, потреби та майбутні професійні наміри здобувачів освіти.

Відповідно до Положення про дистанційне навчання (2013), воно є індивідуалізованим процесом набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається, здебільшого, за рахунок опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього (навчального) процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Іншими словами, дистанційне навчання є самостійною формою навчання, яка передбачає взаємодію педагога й здобувача освіти на відстані; у ній присутні всі необхідні елементи освітнього процесу (мета, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання, засоби контролю результатів навчання), яка реалізується специфічними засобами інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність.

Дистанційна форма навчання відкриває доступ до широкого спектру навчальних ресурсів і курсів, незалежно від географічного розташування учня або закладу освіти. Це дає змогу долучати учнів до міжшкільної взаємодії, мережевих програм і міжрегіонального освітнього партнерства, зокрема у випадках, коли

забезпечення повного спектру профільних дисциплін у межах одного закладу освіти є неможливим. Особливо значущим цей інструмент є для малокомплектних шкіл сільських територій, де дистанційне навчання стає чи не єдиною формою доступу до якісної профільної підготовки.

Дистанційна освіта також слугує важливим чинником диференціації та персоналізації освітнього (навчального) процесу. Завдяки цифровим платформам (Moodle, Google Classroom, ClassTime, EdEra тощо) учні отримують можливість опановувати матеріал у власному темпі, обирати траєкторію вивчення тем, проходити проміжне діагностування, формувати портфоліо компетентностей. Такі умови сприяють розвитку навичок самонавчання, самоконтролю, тайм-менеджменту, що є критично важливими для профільної школи, орієнтованої на підготовку до реалізації майбутньої професійної або академічної траєкторії.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (електронних підручників і посібників, відео- та аудіоматеріалів, спеціалізованих освітніх платформ і ресурсів мережі Інтернет) забезпечує формування сучасного освітнього середовища, у якому учень може здобувати знання та розвивати необхідні компетентності як під керівництвом педагога, так і в режимі самостійної навчальної діяльності (Васильєва, 2024; Пилаєва, 2016).

Водночас упровадження дистанційного навчання не зменшує, а навпаки – посилює роль учителя як організатора, тьютора й фасилітатора освітнього процесу. Педагог стає не лише джерелом інформації, а й координатором індивідуальних освітніх маршрутів, який допомагає учням визначати власні навчальні цілі, добирати оптимальні ресурси, здійснювати самооцінювання та рефлексію результатів. Такий підхід трансформує традиційну модель взаємодії «учитель – учень» у партнерську, орієнтовану на розвиток самостійності, відповідальності й мотивації до безперервного навчання.

Ефективна реалізація профільної середньої освіти в сучасному освітньому просторі вимагає гнучких моделей організації навчання, які здатні адаптуватися до потреб конкретного учня, профілю підготовки, ресурсних можливостей школи й умов зовнішнього середовища. Саме тому актуальним стає використання різних

моделей дистанційного навчання, кожна з яких має власну педагогічну логіку, дидактичні можливості та зону ефективного застосування (Шелестова, 2024с).

Одним із найперспективніших підходів вважається *поєднання традиційного навчання з цифровими форматами,* тобто змішаного навчання. У межах цієї моделі цифровий компонент не замінює повністю офлайн-комунікацію, а розширює її можливості. В учнів з'являється доступ до навчальних матеріалів у позаурочний час, можливість поглибити знання з обраних профільних дисциплін, надолужити прогалини або навпаки: розвивати інтерес до тем, які виходять за межі базової програми. Цей формат виявляється особливо ефективним у тих школах, які прагнуть забезпечити учням можливість індивідуалізованого навчання без відриву від освітнього середовища.

Інша модель базується на *автономному курсі навчання*, що реалізується повністю в онлайн-середовищі. Така модель дає змогу організувати повноцінне навчання для тих учнів, які з різних причин не мають змоги фізично відвідувати школу: через стан здоров'я, територіальну ізоляцію, переміщення через з війну або інші форс-мажорні обставини. Незважаючи на відсутність фізичної присутності в класі, учень залишається учасником освітнього процесу, зберігаючи комунікацію з педагогами й однолітками, а також маючи можливість поступово формувати власну освітню траєкторію.

Особливе місце в структурі дистанційного навчання посідає модель, що ґрунтується на *поєднанні кейс-методу з інтернет-технологіями*. Цей підхід передбачає самостійну роботу учнів з великими обсягами інформації та виконання завдань, які потребують високого рівня усвідомленості, самодисципліни й відповідальності. У межах такої моделі учень не просто відтворює готовий матеріал, а активно занурюється в процес дослідження, аналізу, синтезу знань, що максимально відповідає логіці профільного навчання.

Особливе місце посідає навчання за використання *відеозв'язку*. Ця модель імітує традиційне заняття, але в онлайн-середовищі, даючи змогу педагогам у реальному часі проводити лекції, консультації, інтерактивні заняття. У такому форматі важливо не лише забезпечити технічну стабільність, а й адаптувати

методику викладання до умов цифрової взаємодії, зберігаючи елемент живої комунікації.

Усі ці моделі не існують ізольовано, а можуть комбінуватися залежно від завдань профільного навчання, рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу, організаційно-ресурсних умов закладу освіти. Так, учень, який навчається в змішаному форматі, може одночасно опановувати деякі курси в автономному режимі, брати участь у спільних проєктах через відеозустрічі та виконувати завдання за кейс-технологіями. Такий багатовекторний підхід відкриває широкі можливості для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, забезпечення профільності навчання, а також формування компетентностей (Шелестова, 2024c).

Тобто, сучасні моделі дистанційного навчання є не просто реакцією на зовнішні виклики, а необхідною відповіддю на внутрішню потребу освіти стати більш гнучкою, інклюзивною, орієнтованою на учня. Їхнє стратегічне впровадження в контексті профільної середньої освіти забезпечує не лише доступ до якісного змісту, а й відкриває шлях до формування інноваційної культури навчання, яка базується на самостійності, відповідальності й постійному саморозвитку (Шелестова, 2021c, 2021d, 2021e, 2024b).

У сучасних умовах трансформації освітнього простору дистанційна форма навчання посідає ключове місце в реалізації мережевої профільної освіти, виконуючи водночас дві критично важливі функції. З одного боку, вона забезпечує принципову доступність освітнього процесу для учнів, які з об’єктивних причин не можуть брати участь у традиційному навчанні. Це стосується як територіально віддалених або малокомплектних закладів освіти, так і учнів з особливими освітніми потребами, осіб, які змінили місце проживання у зв’язку з воєнними діями або перебувають у складних життєвих обставинах. Гнучкість дистанційного навчання відкриває можливості індивідуалізації навчального шляху, урахування темпу засвоєння матеріалу, особистих уподобань, потреб і професійних орієнтацій учнів (Шелестова, 2021d).

З іншого боку, дистанційна форма навчання виступає як потужний інструмент формування ключових компетентностей, задекларованих у Державному стандарті профільної середньої освіти (ДСПСО, 2024). Зокрема, ідеться про

здатність навчатися впродовж життя, критичне мислення, цифрову й інформаційну грамотність, уміння працювати з даними, вирішувати проблеми, а також навички самоменеджменту: планування часу, самоорганізації, постановки й досягнення освітніх цілей. У дистанційній моделі учень вимушено перебирає частину відповідальності за результат навчання на себе, що сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до активного їх конструювання й осмислення.

Окремої уваги заслуговує те, що навчання в цифровому середовищі стимулює розвиток рефлексивних умінь, оскільки воно часто супроводжується необхідністю самостійно оцінювати прогрес, працювати з цифровими інструментами зворотного зв'язку, аналізувати помилки та коригувальну освітню траєкторію. Це повністю відповідає логіці компетентнісного підходу, що покладений в основу профільної школи (Шелестова, 2021d).

Таким чином, дистанційна форма навчання є не лише альтернативним форматом реалізації освітнього (навчального) процесу, а стратегічно важливою педагогічною технологією, яка розширює функційні можливості мережевої профільної освіти. Вона створює простір для індивідуалізації, особистісного зростання й опанування сучасних інструментів життєдіяльності, які виходять далеко за межі академічного середовища.

Її впровадження є необхідною умовою для реалізації принципів справедливості, рівного доступу до якісної освіти й автономії учня в освітньому процесі. Подальший розвиток цієї форми навчання має спиратися на інституційну підтримку, підвищення цифрової компетентності педагогів, а також розроблення ефективних моделей взаємодії офлайн- й онлайн-компонентів у навчанні.

5.3. Змішана форма навчання в профільній загальній середній освіті за умов війни

В умовах воєнних викликів, які суттєво впливають на стабільність і безперервність освітнього процесу, змішане навчання постає як найбільш адаптивна й ефективна модель організації освітнього середовища. Його перевага полягає в здатності поєднувати плюси традиційної очної освіти та можливості цифрового

навчання. Таке поєднання дає змогу не лише забезпечити гнучкість освітнього (навчального) процесу, а й підтримати його якість і безпечність у регіонах, де відвідування закладів освіти є ускладненим або періодичним.

Змішане навчання трактується як поєднання класичних освітніх практик із сучасними інтернет-засобами та цифровими технологіями. Це не просто чергування онлайн- й офлайн-форматів, а свідома педагогічна модель, у якій традиційне навчання набуває нової якості завдяки інтеграції інноваційних підходів, персоналізації освітніх траєкторій учнів і розширення форм взаємодії між учителем й учнем (Шелестова, 2021b).

Навчання онлайн передбачає цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії учнів і педагога, із засобами інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ), а також між собою. Він некритичний у просторі, часі й конкретній освітній установі й протікає в специфічній педагогічній системі, елементами якої є мета, зміст, засоби, методи й форми навчання, педагог й учень. За змішаного навчання частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а друга – у самостійній роботі з електронними ресурсами індивідуально або в групах (Кузьменко, 2017). Тобто, змішане навчання є комбінацією двох складників, які постійно взаємодіють та утворюють єдине ціле: офлайн/очне навчання (формат занять у класі) та онлайн/електронне навчання (заняття з використанням цифрових інструментів).

Використання цифрових освітніх ресурсів у межах цієї моделі не обмежується лише формальним дублюванням змісту традиційних занять. Вони набувають нових дидактичних властивостей: стають мультимедійними, інтерактивними, адаптивними до потреб конкретного учня, відкриваючи простір для індивідуалізації змісту та темпу навчання. Зберігаючи традиційні риси (науковість, структурованість, системність подання матеріалу) ці ресурси значно розширюють спектр методичних можливостей учителя (Шелестова, 2021d).

Особливо актуальним змішане навчання є в контексті здобуття профільної середньої освіти. Це період інтенсивного самовизначення, коли учень починає усвідомлювати власні професійні інтереси, формує орієнтири подальшого освітнього шляху. Відповідно, профільна середня освіта передбачає диференціацію

змісту навчання та створення умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. У такому контексті цифрові технології дають змогу забезпечити доступ до вузькопрофільних курсів, які не завжди можуть бути представлені в межах окремої школи, але можуть бути інтегровані до мережевої взаємодії між закладами.

Педагог отримує змогу адаптувати навчальні програми до індивідуального рівня підготовки кожного учня, підтримуючи його сильні сторони та компенсуючи можливі труднощі. Це сприяє не лише зростанню академічних результатів, а й розвитку аналітичного, критичного та дослідницького мислення. Учень взаємодіє з навчальним матеріалом у різних форматах: виконує інтерактивні завдання, аналізує інформацію, проводить дослідження, дискутує в онлайн-просторі, що сприяє формуванню глибших і більш стійких знань.

Додатковим позитивним ефектом упровадження змішаного навчання є розвиток цифрових компетентностей учнів. У процесі роботи з освітніми платформами, онлайн-курсами, симуляціями, віртуальними лабораторіями, цифровими картками тощо, учні не лише опановують предметний зміст, а й формують навички, необхідні для ефективної діяльності в цифровому суспільстві. Окрім того, використання інтерактивних технологій та онлайн-ресурсів може зробити навчання цікавішим і залучити учнів, особливо тих, хто більш схильний до використання сучасних технологій. Це може підвищити їхню мотивацію до навчання та покращити їхні результати.

Можливості адаптації змішаного навчання до індивідуального стилю навчання учнів відкривають додаткові перспективи. Так, наприклад, учні-візуали мають можливість опановувати зміст освіти за допомогою відеоуроків, ілюстрацій, діаграм, виконання інтерактивних вправ тощо, які розміщені на онлайн-ресурсах. Учні-аудіали для засвоєння матеріалу мають змогу використовувати аудіоуроки, подкасти, брати участь в онлайн-обговореннях, аудіо-конференціях тощо. Для учнів-кінестетиків доступні практичні завдання, віртуальні лабораторії та симуляції, які дають змогу «відчути» матеріал. Для учнів, які мають нахили до філології, доступні електронні книги, блоги, статті, текстові матеріали, за допомогою яких вони можуть розвивати власні здібності. Учні, які мають гарно розвинені логіко-математичні здібності, мають змогу розв’язувати завдання, математичні

головоломки, логічні завдання й ігри на різних онлайн-платформах. Такий підхід не лише підвищує залучення учнів до освітнього (навчального) процесу, а й робить його більш комфортним (Шелестова, 2021d).

Реалізація змішаного навчання в профільній загальній середній освіті передбачає використання різноманітних типів цифрових ресурсів: інструментів для планування навчальної діяльності (електронних журналів, органайзерів); інструментів для створення спільнот (соціальних мереж); інструментів для співпраці (Google Docs, Word Online тощо); інструментів для комунікації та зворотного зв'язку (ZOOM, Meet, Skype, Edmodo, Hangouts тощо); інструментів для створення освітнього (навчального) контенту (Padlet, Educreations, Quizlet, QuizWhizzer, Kahoot!, МАЙСТЕР-ТЕСТ, ClassMarker тощо), цифрові колекції (освітнього) навчального контенту (Testorium, Mozaik, Octagon Studio та ін.) тощо.

Узагальнюючи результати науковців і практиків, виділимо такі особливості змішаного навчання:

- *зміна акцентів у взаєминах педагога й учнів:* учитель виконує роль тьютора, консультанта з певного навчального предмета; замість озвучування навчального матеріалу й опрацювання певних навичок учитель організовує освітній (навчальний) процес;
- *пріоритет самостійної діяльності учнів* (основу навчальної діяльності складає цілеспрямована, інтенсивна й контрольована самостійна робота; кожен учень може навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним планом, комплексно використовуючи спеціальні засоби навчання й узгоджуючи можливість спеціального контакту з учителем; учень стає суб'єктом, якому допомагають навчатися);
- *організація індивідуальної підтримки* кожному учневі як у процесі навчання в класі, так і під час спілкування в мережі за допомогою отримання зворотного зв'язку від учителя;
- активне *використання групової форми роботи* (робота над проєктами, організація дискусій, семінарів, форумів, електронних конференцій, які синхронні або асинхронні за часом);

– *використання цифрових ресурсів*, що передбачає роботу з будь-яким контентом у будь-який час у режимі онлайн, можливість відслідкувати свій рейтинг в електронному журналі, пройти тестування задля перевірки власних знань із навчального предмета, ознайомитись із додатковими джерелами з теми за допомогою аудіо- чи відеоуроків, презентацій тощо (Шелестова, 2021c, 2021e).

Водночас, слід ураховувати як переваги, так й обмеження змішаного навчання. Загалом, змішане навчання як організаційна форма має низку переваг:

– гнучкість: є можливість навчатися в синхронному й асинхронному режимі, згідно з індивідуальним графіком; навчатися можна з будь-якого носія (комп'ютера, планшета, смартфона);
– персоналізація/індивідуалізація: за рахунок використання цифрових ресурсів є можливість вибору останніх, темпу навчання, часових меж тощо;
– варіативність і надлишковість навчального контенту: учитель перестає бути єдиним джерелом інформації; доступ до неї є варіативним за рахунок її розміщення на електронних носіях або в онлайн-середовищі; надлишковість інформації дає змогу учням сформувати навички роботи з нею;
– інтерактивність: досягається за рахунок використання мультимедіа, підкастів, форумів тощо;
– чіткість освітньої траєкторії, можливість спостерігати за кожним, кореґувати й адаптувати навчальну діяльність;
– створення умов для розвитку навичок творчої та пошукової діяльності;
– прозорість системи оцінювання, особливо за умови автоматичної перевірки результатів виконання завдань;
– підвищення мотивації й активності учнів, рівня їхньої самостійності та самоконтролю;
– зняття логістичних обмежень за рахунок можливості працювати дистанційно (Шелестова, 2021c, 2021e).

Попри очевидні переваги, змішане навчання має також низку недоліків і ризиків:

- зменшення особистісної взаємодії між учителем та учнями, учнів поміж собою, висока імовірність виникнення почуття ізольованості від учителів та від інших учнів;
- зміна ролей учасників освітнього процесу та максимальна участь батьків в освітньому процесі (учитель дає завдання й контролює якість їх виконання, батьки – навчають);
- висока імовірність зниження мотивації навчання за рахунок низької самодисципліни та відсутності зовнішнього контролю, що може стати причиною зниження рівня оволодіння базовим змістом освіти;
- недоліки цифрового контенту для дистанційного навчання молодших школярів: недостатнє врахування вікових особливостей молодших школярів, дисбаланс між текстовою й ілюстративною інформацією, наявність фактичних помилок тощо;
- можливість вирішення лише заздалегідь формалізованих дидактичних ситуацій і неможливість оперативної зміни заздалегідь спланованого процесу навчання;
- можливість урахування обмеженої кількості формалізованих і контрольованих особистісних і діяльнісних характеристик учнів;
- технічні труднощі в разі відсутності доступу до цифрових ресурсів;
- недостатня готовність учнів працювати з цифровими інструментами;
- недостатній рівень володіння комп’ютерними технологіями в учителів;
- необхідність докладати більше зусиль для виконання необхідних завдань усіма учасниками освітнього процесу;
- збільшення навантаження на очі, погіршення постави за рахунок тривалого перебування за комп’ютером;
- недостатнє розроблення онлайн-ресурсів для забезпечення можливості організації навчання з усіх навчальних предметів, котрі передбачені ДСПСО (2024), що створює додаткові труднощі для педагога: необхідність аналізу існуючих інформаційних ресурсів, здійснення вибору, розроблення власних ресурсів тощо;

– витратність, оскільки змішане навчання потребує технічної підтримки та певних коштів на створення цифрового освітнього (навчального) контенту (Шелестова, 2021c, 2021e).

Отже, змішане навчання дає змогу розширити освітні можливості учнів за рахунок збільшення доступності й гнучкості освіти, урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму освоєння навчального матеріалу; стимулювати формування активної позиції учня (підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, у тому числі й у засвоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу) і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу загалом; трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями; індивідуалізувати й персоналізувати освітній процес, коли учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, ураховуючи свої освітні потреби, інтереси й здібності, а вчитель виконує роль помічника й наставника.

Змішана та дистанційна форми навчання відкривають широкі можливості для реалізації концепції профільної освіти в старшій школі. Вони сприяють індивідуалізації навчання, розширюють доступ до варіативного змісту, формують у школярів ключові компетентності. Водночас ефективне впровадження цих моделей потребує системної педагогічної підтримки, готовності педагогів до зміни ролі, методичного забезпечення, технічної інфраструктури й уваги до безпеки освітнього середовища.

Змішане навчання виступає не лише як вимушена адаптація до умов війни, а й як перспективна освітня модель, що відкриває нові горизонти для реалізації якісної, гнучкої, персоналізованої та технологічно інтегрованої профільної середньої освіти.

5.4. Профільна середня освіта в Україні: розроблення змісту та формування профілів

Максимально повне задоволення пізнавальних інтересів та освітніх потреб здобувачів освіти є одним із головних завдань профільної освіти. Це означає, що

освітня система має забезпечити їм можливість опанувати зміст навчання за певним спрямуванням відповідно до їхніх потреб, інтересів, здібностей і майбутніх професійних планів.

Метою профільної середньої освіти, як зазначено в ДСПСО (2024), є розвиток особистості здобувачів освіти, формування у них ключових компетентностей, національної та громадянської ідентичності, системи цінностей, особистісних якостей: самостійності, відповідальності, самоповаги, поваги до інших тощо.

Зміст профільної загальної середньої освіти визначається ДСПСО (2024), типовою освітньою програмою, типовим освітнім планом (як складником типової освітньої програми) та модельними навчальними програмами з кожного навчального предмета (або інтегрованого курсу), розробленими на основі ДСПСО й затвердженими державними органами виконавчої влади в сфері освіти, тобто МОН України. Освітні програми закладів освіти та навчальні програми з певних освітніх компонентів (навчальних предметів, інтегрованих курсів, навчальних модулів тощо) також можуть визначати зміст профільної середньої освіти окремого закладу освіти за умови, якщо педагогічний колектив закладу освіти певним чином трансформував типову освітню програму (відповідно, типовий освітній план) і модельні навчальні програми, затвердив їх у визначеному законом порядку («Про повну загальну середню освіту», 2020; ДСПСО, 2024).

Згідно з положеннями ДСПСО, опанування здобувачами змісту профільної середньої освіти (здобуття профільної середньої освіти) можливе за двома спрямуваннями:

– *профільне навчання академічного спрямування* передбачає опанування обов’язкового змісту освіти, який визначений цим стандартом, і «поглибленого вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти»;
– *профільне навчання професійного спрямування* передбачає опанування обов’язкового змісту освіти, який визначений цим стандартом, і змісту професійних стандартів відповідно до обраної спеціалізації.

З огляду на це, зміст профільної середньої освіти має два ключових складники: інваріантний і варіативний. Інваріантний складник (ядро загальноосвітньої підготовки) є обов'язковим для всіх учнів незалежно від спрямування: академічного чи професійного. Він забезпечує формування компетентностей з дев'яти освітніх галузей: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної й здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізичної культури. Зміст цих галузей закріплюється Державним стандартом і повинен відповідати загальнонаціональним вимогам до якості освіти (ДСПСО, 2024).

Другий складник профільної освіти є варіативним і залежить від спрямування навчання. Для академічних закладів цей складник забезпечує поглиблене вивчення окремих дисциплін, що дає змогу учням опановувати більш спеціалізовані знання та компетентності. Це досягається через комбінацію базових навчальних предметів із профільно орієнтованими курсами. У закладах освіти професійного спрямування зміст освіти інтегрується з фаховими дисциплінами, що готують учнів до практичної діяльності в певній галузі. Ця інтеграція дає змогу поєднувати загальноосвітню підготовку з професійною підготовкою, що відповідає вимогам ринку праці та стандартам конкретної професії (Засєкіна, 2024a, 2024b; Кремень, Топузов, Ляшенко, Мальований, & Засєкіна, 2023); Ляшенко, 2024).

Одне з ключових завдань реформи профільної освіти є виокремлення в змісті освіти ядра (інваріантного складника) загальноосвітньої підготовки, яке має бути обов'язковим для реалізації всіма закладами освіти, та формування профілів навчання. Ця проблема є дискусійною. Одні фахівці наполягають на збереженні всіх освітніх галузей попередніх рівнів, що призводить до перевантаження учнів й ускладнює задоволення їхніх індивідуальних освітніх потреб. Інші пропонують обмежити загальноосвітній компонент кількома предметами, зосереджуючись на профільному навчанні. Проте такий підхід також проблемний, оскільки профільна освіта має забезпечувати всебічний розвиток особистості, формуючи широкий світогляд і критичне мислення, необхідні для успіху в сучасному технологічному світі (Кремень, Топузов, Ляшенко, Мальований, & Засєкіна, 2023).

Як уже зазначалося вище, зміст профільної середньої освіти складається з дев'яти освітніх галузей: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізичної культури. Для кожної освітньої галузі визначено мету, компетентнісний потенціал (здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності), обов'язкові результати навчання, кількість навчальних годин за циклами навчання (10-й, 11–12-й роки навчання). Освітні галузі – одна або декілька, представлені повністю або частково є основою для формування профілів навчання (ДСПСО).

На думку науковців НАПН України (Кремень, Топузов, Ляшенко, Мальований, & Засєкіна, 2023), доцільно укрупнити освітні галузі, узагальнивши їх до чотирьох напрямів:

- *мовно-літературна освіта*: українська мова, англійська мова, інші іноземні мови, мови національних меншин і корінних народів України; українська література, зарубіжна література, інтегрований курс літератури;
- *STEM освіта*: математика; біологія, фізика, хімія, астрономія, інтегрований курс природничих наук; інформатика, ІКТ у побуті, робототехніка, технології і дизайн, агротехнології, виробничі технології, технології домашнього господарства;
- *суспільно-гуманітарна освіта*: історія України, всесвітня історія, історія Європи; громадянська освіта, економіка і підприємництво, соціальна та економічна географія, інтегрований курс суспільствознавства; українська художня культура, культурологія, мистецтво (за видами), творче самовираження;
- *фізичний розвиток і безпека*: фізична культура і спорт, захист України; перша медична допомога, безпека життєдіяльності, здоровий спосіб життя.

У кожному з означених напрямів виділено *обов'язкові базові предмети,* які підлягають зовнішньому незалежному оцінюванню (ЗНО) або виконанню нормативів під час Державної підсумкової атестації (ДПА) Серед них такі: українська та англійська мови, математика, історія України, фізична культура і спорт, захист Вітчизни. Інші предмети є *вибірковими*. Їх перелік має визначати (за

необхідності, доповнювати) заклад освіти з огляду на профіль навчання. З кожного блоку має бути обраний принаймні один предмет (Кремень, Топузов, Ляшенко, Мальований, & Засєкіна, 2023).

Зміст кожної освітньої галузі може засвоюватись як окремий навчальний предмет або як інтегрований курс (охоплює кілька галузей знань або навчальних предметів) на базовому чи поглибленому рівні. З огляду на це, постає необхідність у розробленні модельних навчальних програм базового та поглибленого рівня, а відповідно – двох рівнів оцінювання здобувачів освіти (Засєкіна, 2024a, 2024b; Кремень, Топузов, Ляшенко, Мальований, & Засєкіна, 2023).

Для ефективності профільної середньої освіти зміст має формуватись у такий спосіб, аби забезпечити баланс між загальною підготовкою й спеціалізацією, орієнтованою на індивідуальні потреби учнів. З огляду на це, формування обов'язкового (інваріантного) компонента змісту профільної середньої освіти доречно здійснювати на основі дотримання певних принципів. Зокрема такими можуть бути:

- *принцип інваріантності*, який передбачає формування єдиного для всіх учнів загальноосвітнього ядра, що включає фундаментальні знання й компетентності, необхідні для всебічного розвитку особистості; сюди входять ключові дисципліни, які розвивають науковий світогляд, критичне мислення, навички комунікації та соціалізації;
- *принцип науковості:* зміст обов'язкового (інваріантного) компонента має ґрунтуватися на сучасних досягненнях науки, бути адекватним віковим особливостям учнів і забезпечувати глибоке розуміння основних наукових закономірностей, що формують цілісну картину світу;
- *принцип гуманізації:* у процесі формування обов'язкового компонента слід приділяти увагу розвитку етичних і моральних цінностей, а також вихованню поваги до культурного та національного надбання, що сприяє соціалізації та громадянській активності учнів;
- *принцип гнучкості:* обов'язковий компонент має бути структурованим так, щоб забезпечити можливість його адаптації до різних профілів навчання,

тобто бути достатньо універсальним для подальшого розширення й поглиблення в межах профільних предметів;

- *принцип компетентнісного підходу:* формування обов'язкового змісту орієнтоване на розвиток ключових компетентностей (вільного володіння державною мовою, здатністю спілкуватися іноземною мовою, математичною та компетентністю в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічною, інформаційно-комунікаційною, громадянською та соціальною), що є необхідними для успішної самореалізації в сучасному суспільстві;
- *принцип рівного доступу до освіти:* обов'язковий компонент має гарантувати рівні можливості для здобуття якісної освіти, незалежно від місця проживання, соціального статусу або інших факторів; це забезпечує рівний доступ до знань і компетентностей, необхідних для подальшого навчання чи професійної діяльності;
- *принцип інтеграції знань:* зміст має бути структурованим таким чином, щоб предмети доповнювали одне одного, формуючи в свідомості здобувачів освіти цілісну картину світу, де знання з різних галузей гармонійно поєднуються (Шелестова Л. В., 2024f).

Ці принципи сприяють створенню обов'язкового компонента, який не лише забезпечує базову підготовку, але й створює міцний фундамент для подальшого профільного навчання та розвитку учнів.

Формування профілів навчання наразі є чи не найскладнішою проблемою, яка поки що не має остаточного рішення, відповідно це питання не розкрито детально в ДСПСО (2024). Така ситуація обумовлена тим, що формування профілів навчання є складним і багатоступеневим процесом, який передбачає інтеграцію різних елементів системи освіти, урахування потреб учнів, особливостей місцевих громад і ринку праці.

Згідно з положеннями ДСПСО (2024), профілі навчання формуються закладами освіти на основі вибору, зробленого здобувачами освіти відповідно до їхніх потреб, готовності, уподобань та інтересів, а також з урахуванням можливостей і потреб закладу освіти, суспільних пріоритетів. Здобувачі освіти

мають право змінювати як профіль навчання, так і спрямування, а також здобувати подальшу освіту на інших рівнях.

Формування профілів навчання здійснюється задля надання учням можливості спеціалізуватися в певних напрямах, які відповідають їхнім інтересам, здібностям і майбутнім професійним планам. З огляду на те, що профільна освіта має академічне та професійне спрямування, профілі в кожному спрямуванні повинні мати певну специфіку.

Академічне спрямування орієнтоване на забезпечення всебічної академічної підготовки учнів для продовження навчання в закладах вищої освіти, тому профілі в цьому спрямуванні формуються на основі інтелектуальних і наукових інтересів учнів, з акцентом на поглиблене вивчення відповідних дисциплін і розвиток теоретичних знань, розширення наукового світогляду. *Обов'язковий компонент* в академічному спрямуванні охоплює базові предмети, необхідні для всебічного розвитку, незалежно від обраної спеціалізації. Це загальноосвітні предмети з різних галузей: математика, історія, українська мова, іноземна мова. *Вибірковий компонент* забезпечує поглиблене вивчення дисциплін, пов'язаних із профілем, таких як, наприклад, хімія, фізика, література чи інформатика, що відповідає подальшій академічній підготовці.

Професійне спрямування орієнтоване на підготовку учнів до отримання спеціальності та подальшого працевлаштування. Воно фокусується на практичних навичках і компетентностях, які необхідні для опанування конкретних професій. Це спрямування часто передбачає проходження практики й оволодіння конкретними технологічними або інженерними знаннями. Професійні ліцеї та заклади професійної освіти забезпечують таку підготовку. *Обов'язковий компонент* тут зберігає базову загальноосвітню підготовку, але значну частину часу присвячено вивченню професійно орієнтованих дисциплін. *Вибірковий компонент* у професійному спрямуванні містить предмети, які відповідають спеціалізації (наприклад, технології, механіка, економіка).

Як зазначалося вище, основою для формування профілів (структурування обов'язкових і вибіркових компонентів) є освітні галузі (одна або декілька). Кожна освітня галузь надає можливість поглибленого вивчення відповідних предметів, що

допомагає гнучко комбінувати компоненти навчання залежно від спрямування, створювати індивідуальні освітні траєкторії для учнів.

Формування профілів академічного й професійного спрямування відбувається з урахуванням обов'язкових *навчальних компонентів* (навчальних предметів, інтегрованих курсів, навчального модуля), які є обов'язковими для всіх. На основі ДСПСО (2024) та досвіду впровадження профільного навчання Т. Засєкіна виділяє 10 таких освітніх компонентів: українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, інформатика, історія та суспільствознавство, економіка і підприємництво, мистецтво, захист України, фізична культура (Засєкіна, 2024b).

Спробуємо змоделювати можливі варіанти формування профілів, ураховуючи спрямування (академічне/професійне), освітні галузі, обов'язкові освітні компоненти, профільні та вибіркові освітні компоненти (Шелестова, 2024g). Приклади формування профілів академічного та професійного спрямування наведено в таблицях 5.1 та 5.2.

Таблиця 5.1

Приклади формування профілів академічного спрямування

Профіль	**Мета**	**Обов'язкові освітні компоненти**	**Профільні освітні компоненти**	**Вибіркові освітні компоненти**
Мовно-літературний	Поглиблене вивчення української та зарубіжної літератури, розвиток комунікативних навичок	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України	Зарубіжна література, риторика	Теорія літератури, культура мовлення
Фізико-математичний	Підготовка до професій, що вимагають високого рівня математичних знань та аналітичного мислення	Українська мова і література, іноземна мова, історія, природничі науки, інформатика, фізична культура, захист України	Математика, фізика	Астрономія, програмування
Біолого-хімічний	Підготовка до професій в галузі	Українська мова і література, іноземна мова,	Біологія, хімія	Екологія, анатомія

Профіль	**Мета**	**Обов'язкові освітні компоненти**	**Профільні освітні компоненти**	**Вибіркові освітні компоненти**
	природничих наук, зокрема медицини, екології, біотехнологій	математика, історія, інформатика, фізична культура, захист України		
Географічний	Поглиблене вивчення географії та природних ресурсів для майбутніх екологів, геологів	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України	Географія, картографія	Геоекологія, гідрологія
Історико-правовий	Підготовка до вивчення історії та правознавства для подальшого навчання в сфері юриспруденції	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, інформатика, фізична культура, захист України	Історія України, правознавство	Філософія, політологія
Соціально-економічний	Формування економічних знань і навичок управління для роботи в економічній і підприємницькій галузі	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України	Економіка, підприємництво	Фінансова грамотність, бізнес-планування
Інформаційні технології	Підготовка до роботи в галузі ІТ та програмування, розвиток навичок комп'ютерної грамотності	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, фізична культура, захист України	Інформатика, основи програмування	Робототехніка, веб-дизайн
Мистецький	Розвиток творчих здібностей, підготовка до професій у сфері образотворчого мистецтва та дизайну	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України	Мистецтво, історія мистецтв	Дизайн, основи живопису

Як бачимо, профілі академічного спрямування орієнтовані на підготовку учнів за різними академічними напрямами до подальшого навчання у закладах вищої освіти, з акцентом на поглиблене вивчення профільних дисциплін і розвиток академічних знань. Базові предмети залишаються незмінними, але обираються поглиблені дисципліни відповідно до профілю.

Таблиця 5.2

Приклади формування профілів професійного спрямування

Профіль	**Мета**	**Обов'язкові базові предмети**	**Профільні предмети**	**Вибіркові предмети**
Технологічний профіль	Підготовка до роботи в галузі технологій, інженерії та виробництва	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво	Технології виробництва, основи інженерії	Мехатроніка, електроніка
Агроекологічний профіль	Формування професійних компетентностей для роботи в аграрному секторі та екологічній діяльності	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво	Агроекологія, основи сільського господарства	Географія, біологія
Інформаційні технології	Підготовка до роботи в ІТ-сфері, програмуванні та розробленні програмного забезпечення	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво, інформатика	Програмування, мережеві технології	Кібербезпека, графічний дизайн
Медичний профіль	Підготовка до професій у галузі охорони здоров'я та	Українська мова і література, іноземна мова, математика,	Основи медичних наук, анатомія людини	Психологія, фармакологія

Профіль	**Мета**	**Обов'язкові базові предмети**	**Профільні предмети**	**Вибіркові предмети**
	медицини	природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво		
Будівельний профіль	Підготовка до роботи в будівельних спеціальностях та архітектурі	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво	Будівельні технології, архітектура	Геодезія, матеріалознавство
Транспортний профіль	Підготовка до роботи в галузі транспортних технологій та логістики	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво	Логістика, основи транспортних систем	Географія, управління транспортом
Кулінарний профіль	Підготовка до роботи в сфері громадського харчування та ресторанного бізнесу	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво	Технологія приготування їжі, кулінарне мистецтво	Харчова хімія, основи менеджменту
Соціально-педагогічний профіль	Підготовка до роботи в сфері педагогіки, соціальної роботи та психології	Українська мова і література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво	Педагогіка, соціологія	Психологія, методика навчання
Мистецько-	Підготовка до	Українська мова і	Дизайн, основи	Моделювання,

Профіль	**Мета**	**Обов'язкові базові предмети**	**Профільні предмети**	**Вибіркові предмети**
дизайнерський профіль	роботи в галузі дизайну та образотворчого мистецтва	література, іноземна мова, математика, природничі науки, історія, інформатика, фізична культура, захист України, економіка і підприємництво	образотворчого мистецтва	історія мистецтва

Як бачимо, профілі професійного спрямування фокусуються на практичних навичках і професійній підготовці, що дає змогу учням швидко адаптуватися до ринку праці. Обов'язкові освітні компоненти забезпечують загальну освіту, а профільні дисципліни спрямовані на професійні компетентності.

Таким чином, різні профілі можуть мати спільну базу обов'язкових освітніх компонентів, але різнитися за глибиною та специфікою профільних і вибіркових компонентів, що відповідають академічному чи професійному спрямуванню.

Формування профілів навчання є складним, багатоступеневим і динамічним процесом, що потребує інтеграції аналітичних, організаційних і педагогічних рішень. Його реалізація вимагає глибокого осмислення освітніх потреб учнів, прогнозування запитів ринку праці, стратегічного планування змісту освіти та створення сприятливих умов для професійного й академічного самовизначення старшокласників (Шелестова, 2024d).

Процес започатковується із *виявлення інтересів, схильностей і потенціалу* учнів, що дає змогу співвіднести особистісні запити з актуальними й перспективними напрямами професійного розвитку. Водночас, аналіз тенденцій ринку праці дає змогу зорієнтувати профільне навчання на підготовку до затребуваних спеціальностей майбутнього. Особливого значення набуває й урахування глобальних трансформацій, як-от розвиток цифрових технологій, зміни в економічній структурі, кліматичні виклики, що вимагають нових підходів до формування освітніх траєкторій.

Результатом цього етапу стає *осмислене конструювання структури профілів*, яка відображає ключові напрями майбутнього професійного чи академічного

розвитку. Залежно від освітньої мети, профіль може бути орієнтований як на вступ до закладу вищої освіти, так і на підготовку до опанування певної професії або технологічної галузі. У кожному з випадків важливо забезпечити як варіативність змісту, так і можливість для його гнучкого адаптування до регіонального контексту чи індивідуального запиту.

Після визначення профілю (навчального змісту) постає потреба в *розробленні відповідного змісту освіти*, який повинен включати як обов'язкову загальноосвітню компоненту, що забезпечує формування базових компетентностей, так і спеціалізовану складову, адаптовану до обраного напряму. Водночас важливо не лише наповнити програму профільно орієнтованим змістом, а й продумати логіку його інтеграції до загальної системи підготовки, забезпечуючи цілісність навчального досвіду учнів.

Визначення цілей і результатів навчання є критично важливим елементом. Освітні результати мають бути чітко окресленими, вимірюваними й відповідати як державним освітнім стандартам, так й очікуванням учнів і батьків. Особливу увагу слід звернути на розвиток ключових компетентностей: здатність до критичного мислення, комунікації, командної роботи, самонавчання й використання цифрових технологій.

Наступним логічним кроком стає *створення навчальних програм і календарно-тематичних планів.* Вони мають бути методично обґрунтованими, відкритими до змін і доповнень, передбачати різні форми освітньої діяльності: від проєктної та дослідницької роботи до елементів дуального навчання. Також доцільним є впровадження практик самооцінювання та рефлексії, які сприятимуть глибшому усвідомленню учнями процесу навчання та власного прогресу.

Однак ефективна реалізація профільного навчання є неможливою без відповідного *ресурсного забезпечення*. Ідеться як про підготовку педагогічних кадрів, здатних до викладання поглибленого або інтегрованого змісту, так і про розвиток матеріально-технічної бази, яка включає спеціалізовані лабораторії, навчальні майстерні, інформаційно-комунікаційні платформи. Організація індивідуального та групового навчання вимагає також гнучких графіків, наявності

консультацій, тьюторського супроводу, підтримки факультативів і курсів за вибором.

Завершальним, але не менш важливим, є етап *моніторингу ефективності*. Здійснення педагогічного й аналітичного оцінювання дає змогу не лише фіксувати результати, а й виявляти «слабкі місця», прогнозувати труднощі та вчасно реагувати на зміни освітніх запитів. Аналіз динаміки академічної успішності, зворотний зв'язок від учнів і батьків, відстеження подальшої освітньої чи професійної траєкторії випускників – усе це є підґрунтям для вдосконалення як окремих профілів, так і системи профільної освіти загалом.

Отже, механізм формування профілів навчання є не просто процедурою добору предметів чи формальним конструюванням навчального плану (Шелестова, 2024d, 2024g). Це – складна освітня стратегія, яка потребує системності, чіткого бачення цілей, інституційної підтримки й постійної рефлексії. Правильна організація цього процесу створює підґрунтя для розвитку індивідуального потенціалу кожного учня, формування здатності до свідомого вибору й відповідального професійного самовизначення.

5.5. Особливості навчального змісту у профільній середній освіті за умов змішаного навчання

Пандемія, війна, розвиток освітніх технологій навчання зумовили впровадження різноманітних підходів до організації освітнього (навчального) процесу. Одним з таких підходів є змішана форма навчання, що поєднує в собі елементи традиційного класичного навчання офлайн і навчання онлайн за використання сучасних інформаційних технологій.

Зміст освіти в змішаному навчанні має свої особливості порівняно з традиційним навчанням (Шелестова Л. В., 2024f). Опишемо основні його особливості:

1. ***Доступність змісту освіти (навчального змісту) он-лайн*** є основним аспектом змішаного навчання. Учні мають можливість вивчати матеріал у будь-який час і в будь-якому місці, що забезпечує більшу гнучкість і

відповідає сучасним реаліям навчання. Доступність змісту освіти (навчального змісту) є важливим чинником для забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх особистих обмежень, технічних можливостей та інших чинників.

Умови змішаного навчання передбачають, що учні будуть користуватися онлайн-ресурсами для *доступу до* змісту освіти *(навчального змісту)*. Однак важливо, щоб цей доступ був реальним для всіх учнів, тобто навчальний матеріал повинен бути доступний з різних пристроїв (комп'ютерів, планшетів, смартфонів тощо).

У змішаному навчанні, де частина змісту освіти (навчального змісту) може бути доступною в онлайн-середовищі, важливо забезпечити *безпеку та конфіденційність* інформації. Учні та їхні батьки мають бути впевнені, що особисті дані дітей захищені та не використовуються незаконно.

Зміст освіти (навчальний зміст) має бути доступним для учнів *із різними видами обмежень.* Тобто, ресурси повинні бути розроблені з урахуванням можливості використання для людей з вадами зору, слуху, руховими обмеженнями й іншими особливостями.

Оскільки доступ до змісту освіти (навчального змісту) вимагає технічних знань і навичок, важливо забезпечити наявність *технічної підтримки* для учнів. Вони повинні мати можливість отримати допомогу у вирішенні проблем зі з'єднанням, програмним забезпеченням або обладнанням.

Оскільки доступ до змісту освіти (навчального змісту) часто залежить від швидкості Інтернет-з'єднання, важливо розробити матеріал у такий спосіб, щоб він був *доступним для учнів із різними швидкостями Інтернету.* Це може включати в себе можливість завантаження змісту, перегляд у режимі офлайн, різні варіанти потокового відтворення.

Загалом важливо забезпечити рівний доступ до змісту освіти (навчального змісту) для всіх учнів і враховувати їхні індивідуальні потреби й обмеження. Такий підхід сприяє більш ефективному та справедливому процесу навчання в умовах змішаного навчання.

2. Навчальний зміст у змішаному навчанні часто містить багатий ***мультимедійний компонент*** (відеоуроки, аудіозаписи, інтерактивні вправи, ілюстрації та інші медіа-ресурси), що допомагає краще засвоювати матеріал і робити навчання цікавішим.

Відеоуроки є популярним мультимедійним засобом, який дає змогу учням засвоювати матеріал шляхом перегляду відеопередач. Останні можуть містити розповідь учителя, демонстрацію прикладів, симуляції та інші візуальні матеріали. Відеоуроки роблять навчальний матеріал більш доступним і зрозумілим для учнів, особливо коли потрібно відобразити процеси, які важко передати словами.

Аудіозаписи дають змогу учням слухати розповідь учителя, доповіді, аудіокниги або інші аудіо-матеріали. Вони особливо корисні для засвоєння змісту освіти в умовах офлайн-навчання, проте можуть бути використані для навчання в режимі онлайн.

Мультимедійність також передбачає наявність *інтерактивних вправ і завдань*, які учні можуть виконувати в онлайн-середовищі. Це можуть бути відповіді на запитання, вирішення завдань, виконання ігор або інтерактивних симуляцій. Ці інтерактивні вправи та завдання допомагають учням закріпити знання та використати їх на практиці.

Використання *графічних зображень, ілюстрацій, схем, діаграм і графіків* допомагає візуалізувати складний матеріал. Це особливо корисно для засвоєння природничо-наукових знань, коли складно пояснити словами наукові явища чи процеси.

Створення *анімацій і відеосимуляцій* дає змогу моделювати процеси, які важко (або небезпечно) відтворити в реальному житті.

Електронні підручники й інтерактивні книги поєднують текстовий матеріал з мультимедійними елементами, створюючи багатий навчальний досвід. Засвоюючи зміст освіти, учні можуть легко переходити між різними формами його подачі: текстом, ілюстраціями, відео тощо.

Мультимедійність змісту освіти допомагає розширити можливості навчання, робить матеріал більш доступним і сприяє кращому розумінню та запам’ятовуванню

інформації. Вона також стимулює пізнавальний інтерес учнів і сприяє покращенню якості освіти в умовах змішаного навчання.

3. Зміст освіти в умовах змішаного навчання часто має ***інтерактивні елементи:*** тести, вправи, онлайн-дискусії тощо. Інтерактивні завдання дають змогу учням активно взаємодіяти з матеріалом, допомагають стимулювати активне засвоєння матеріалу та забезпечують можливість для співпраці й обміну думками між учнями.

Зміст освіти може містити різні *відповіді на запитання*, які учні можуть давати для перевірки свого розуміння матеріалу. Це може бути корисним для самоконтролю та визначення прогалин у засвоєнні освітнього (навчального) контенту.

Інтерактивні вправи та завдання дають змогу учням застосовувати отримані знання на практиці. Це може бути вирішення задач, виконання творчих завдань, побудова моделей тощо. Ці завдання сприяють покращенню розуміння та навичок.

Використання *графічних інтерфейсів* дає змогу учням взаємодіяти з візуальними матеріалами. Наприклад, засвоюючи зміст освіти, вони можуть перетягувати та маніпулювати об’єктами на екрані.

Відеосимуляції дають змогу створити віртуальне середовище, у якому учні можуть експериментувати та спостерігати за результатами. Це особливо корисно для засвоєння природничо-наукових знань.

Учні можуть брати участь в *онлайн-дискусіях і форумах* для обговорення навчального матеріалу, обміну думками та співпраці. Це розвиває критичне мислення та комунікаційні навички.

Інтерактивний зміст освіти може містити *системи оцінювання та спостереження за динамікою змін*. Учителі можуть відстежувати, як учні взаємодіють із навчальним матеріалом й оцінювати їхні досягнення.

Загалом інтерактивність змісту освіти створює умови для більш активного навчання. Вона допомагає учням краще засвоювати матеріал і розвивати навички, які можуть бути корисними в майбутньому.

4. Зміст освіти в умовах змішаного навчання часто ***адаптується до потреб учнів*** і їхнього рівня знань, їхніх індивідуальних особливостей.

Адаптований зміст освіти може:

бути *налаштований під конкретного учня* з урахуванням його рівня знань, інтересів і навчальних/освітніх потреб: наприклад, пропонувати додаткові матеріали для швидкого навчання або додаткову допомогу для учнів, які цього потребують;

використовувати *аналіз даних для визначення потреб* учнів і надавати рекомендації щодо подальших кроків у навчанні; наприклад, цифрові системи можуть виявити, що учням потрібна додаткова підтримка в певних темах і автоматично надавати відповідні ресурси;

сприяти *розвитку навичок саморегуляції* в учнів, зокрема, надавати рекомендації щодо планування часу, створення навчальних стратегій та оцінювання власного прогресу;

оновлюватися автоматично на основі нових даних і рекомендацій, що допомагає забезпечити актуальність і релевантність матеріалу для учнів;

надавати можливість учням бути *гнучкими в навчанні:* вони можуть обирати теми, темп і послідовність навчання, що найкраще відповідає їхнім потребам і стилю навчання, що дає їм змогу більше контролювати власний освітній (навчальний) процес;

бути поданий у *різних форматах* (текст, відео, аудіо тощо), що дає змогу учням обирати той формат, який їм найбільше підходить.

Адаптованість змісту освіти допомагає підвищити ефективність змішаного навчання, робить навчання більш індивідуалізованим і посилює мотивацію учнів. Це також дає змогу вчителям краще відповідати на потреби своїх учнів і підтримувати їх у навчанні.

5. Цифрові ресурси зазвичай надають можливість учителям та учням ***відстежувати динаміку в засвоєнні учнями змісту освіти,*** що дає змогу оцінити ефективність освітнього (навчального) процесу та здійснити корекцію освітніх (навчальних) планів.

У змішаному навчанні використовуються системи управління навчанням для *збору й аналізу даних про активність учнів:* інформацію про взаємодію учнів зі змістом освіти; вибір ними типів завдань; час виконання різних типів завдань тощо.

Учителі можуть *відстежувати успішність* учнів у реальному часі, переглядаючи результати тестів, завдань, відповідей на запитання й інших оцінюваних дій. Це допомагає їм зрозуміти якість засвоєння учнями навчального матеріалу, виявити можливі прогалини або слабкі місця тощо.

Велика частина сучасних систем управління навчанням має потужні *аналітичні інструменти*, які дають учителям та адміністраторам можливість глибоко аналізувати дані стосовно навчання. Наприклад, вони можуть перевіряти час, який учні витрачають на вивчення матеріалу, середній бал, частоту відвідування курсів, відсоток завершення завдань тощо.

За допомогою аналізу даних, учителі можуть надавати *персоналізовану підтримку* учням. Наприклад, якщо система виявляє, що певний учень має труднощі з певною темою, учитель може надати додаткові ресурси або запропонувати додаткові консультації.

Аналіз даних допомагає вчителям та адміністраторам *оцінювати ефективність курсів*. Вони можуть визначити, які аспекти курсу є ефективними й дають гарні результати, а які потребують покращення.

Можливості відстеження динаміки в засвоєнні змісту освіти допомагають адміністраторам *забезпечувати якість навчання*. Вони можуть вчасно виявляти проблеми та реагувати на них, покращуючи процес навчання, допомагають учням отримувати більш індивідуалізовану підтримку та створюють можливості для постійного вдосконалення змісту освіти та методів навчання.

6. ***Взаємодія педагога й учнів у процесі засвоєння змісту освіти*** в умовах змішаного навчання забезпечує різні можливості для спільної роботи, навчання та спілкування.

Педагог може надавати *онлайн-консультації* учням для відповіді на запитання, надання пояснень й підтримки в процесі навчання.

Використання *онлайн-форумів і платформ для обговорення* дає змогу учням ставити запитання, обмінюватися досвідом і спілкуватися з учителем й іншими учнями. Педагог може активно брати участь у дискусіях, сприяючи обговоренню та вирішенню проблем.

Учитель може створювати завдання та проєкти, які вимагають *співпраці учнів.* Вони можуть аналізувати роботи один одного й отримувати фаховий зворотній зв'язок від учителя, що сприяє розвитку критичного мислення та навичок співпраці.

Учителі можуть проводити *онлайн-уроки*, на яких учні мають змогу активно взаємодіяти з учителем та один з одним. Вони можуть ставити запитання в режимі реального часу, обговорювати навчальний матеріал та робити спільні проєкти.

В умовах змішаного навчання педагог може організовувати *віддалені практичні заняття,* на яких учні виконують вправи під наглядом учителя.

Учні можуть звертатися до педагога *електронною поштою або іншими комунікаційними каналами* для отримання додаткової підтримки та відповіді на запитання (Шелестова Л. В., 2024f).

З огляду на викладене вище, узагальнимо вимоги до змісту освіти.

Він має бути добре структурованим, можливо, з коментарями, вставками та посиланнями на різні джерела. Може містити пояснення, інструкції, довідкові матеріали, план роботи й оцінювання, тести для самоперевірки, форми зворотного зв'язку тощо. Ці вимоги стосуються не лише текстових, а й інших видів файлів.

Зміст освіти (навчальних) електронних курсів/модулів, навчальні матеріали розміщуються в освітньому (навчальному) середовищі у вигляді файлів різних форматів (текст, малюнки, відео, медіа-файли тощо) або у вигляді покликань на освітні ресурси, які знаходяться у відкритому доступі. Призначення змісту освіти може бути різним: для самостійної індивідуальної або групової роботи.

Зміст освіти може бути розроблений як спеціалістами, так і самим учителем. Зробити це можна за допомогою різних сервісів і додатків. Найбільш універсальними критеріями щодо якості цифрового змісту освіти є його придатність для досягнення певної освітньої (навчальної) мети. Завдання вчителя – відбирати й упорядковувати існуючий зміст, а також самому його створювати на якісному рівні.

Учні також можуть долучатися до створення змісту освіти, створюючи нові цифрові об'єкти й розміщуючи їх у цифровому освітньому (навчальному) середовищі. Щоб орієнтуватися в змісті освіти для вирішення поставленого завдання, учневі необхідно мати розвинену здатність розрізняти важливу й

неважливу інформацію. У цій ситуації роль учителя полягає в тому, щоб сформувати в учнів уміння інтегрувати отриману з різних джерел інформацію відповідно до поставленої мети.

Загалом, зміст освіти в умовах змішаного навчання має бути більш інтерактивним, адаптованим до потреб учнів і збагаченим мультимедійними ресурсами, щоб забезпечити ефективне навчання в нових реаліях.

5.6. Оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті в умовах змішаного навчання

Трансформація освітнього процесу, зумовлена реформою Нової української школи та запровадженням профільної середньої освіти, актуалізує потребу в оновленні підходів до оцінювання результатів навчання. Особливої ваги ці процеси набувають в умовах змішаного навчання, яке поєднує онлайн і офлайн форми освітньої взаємодії. Такий формат відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, проте водночас ставить перед педагогами і закладами освіти нові виклики в частині справедливого й об’єктивного оцінювання.

Змішане навчання в профільній школі передбачає поєднання традиційних очних занять із дистанційними модулями, що реалізуються через освітні платформи (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, тощо). Такий формат дає змогу більш гнучко реалізувати індивідуальні освітні траєкторії, а також ефективніше організовувати профільні курси, особливо ті, що не можуть бути забезпечені в конкретному закладі освіти через обмеженість кадрових чи ресурсних можливостей. У цьому контексті виникає необхідність перегляду існуючих моделей оцінювання (Шелестова & Кизенко, 2025).

В умовах змішаного навчання процес оцінювання виходить за межі класно-урочної системи та набуває більшої гнучкості, багатовекторності й інтерактивності. Оцінювання стає не лише підсумковим, а й процесуальним, інтегрованим до навчальної діяльності. Воно реалізується в кількох вимірах:

1. *Формувальне оцінювання,* яке спрямоване на підтримку освітнього (навчального) процесу учня. Воно передбачає постійне надання зворотного

зв’язку, використання інструментів само- та взаємооцінювання, цифрових чек-листів, рубрик, прогрес-карток.

2. *Підсумкове оцінювання,* яке здійснюється після завершення теми або модуля, часто у форматі онлайн-тестів, проєктних робіт або усних відповідей під час відеозустрічей.
3. *Альтернативні форми оцінювання,* зокрема портфоліо, навчальні щоденники, цифрові презентації, відеопроєкти, кейс-завдання. Усе це набуває особливої значущості в профільному навчанні, де важливий акцент робиться на міжпредметних зв’язках, прикладному застосуванні знань і навичках самостійного дослідження (Шелестова & Кизенко, 2024).

Сучасні освітні платформи надають широкий *інструментарій для проведення оцінювання.* Зокрема, Google Forms, ClassTime, LearningApps, Quizizz дають змогу створювати тести з автоматичною перевіркою, а також збирати статистику результатів, виявляти прогалини в знаннях і персоналізувати наступні завдання. Завдяки інтеграції електронних платформ педагог отримує змогу здійснювати оцінювання як у синхронному, так і в асинхронному форматах, поєднуючи гнучкість, оперативність й аналітичну точність. Веб-ресурси, розроблені для створення інтерактивних тестів, дають змогу учням працювати з освітнім (навчальним) контентом у режимі реального часу, одразу отримуючи фідбек. Це знижує тривожність, посилює мотивацію й перетворює оцінювання на інструмент самонавчання.

Окрім того, аналітичні модулі, що вбудовані в системи управління навчанням, дають змогу вчителю відстежувати не лише результати, а й динаміку їх досягнення. Важливими є дані про активність учнів, їхню залученість, частоту звернень до матеріалу, типові помилки, час виконання завдань. Це дає змогу виявляти не лише факт засвоєння знань, а й глибину розуміння, наявність стійких прогалин або хибних уявлень. Саме на основі таких даних педагог може оперативно адаптувати зміст навчання, змінювати темп або рівень складності завдань, індивідуалізуючи підхід до кожного учня.

Цифрове оцінювання також сприяє дотриманню принципів академічної доброчесності, оскільки забезпечує фіксацію кожної спроби виконання,

унеможливлює випадкові підтасовки результатів і відкриває доступ до верифікованої історії освітнього (навчального) процесу. Особливо важливо, що цифрові інструменти дають змогу використовувати не лише тестування, а й різні форми альтернативного оцінювання – від онлайн-портфоліо до проєктних захистів і рецензування. Усе це значно підвищує валідність і надійність освітньої аналітики в умовах змішаного й дистанційного навчання.

Ефективність оцінювання в умовах здобуття профільної середньої освіти значною мірою залежить від чіткості, доступності й узгодженості *критеріїв оцінювання.* Прозорість цього процесу є не лише інструментом забезпечення академічної доброчесності, а й важливою умовою формування довіри між учнем і вчителем. В умовах профільного навчання, де зростає роль складних завдань (проєктних, дослідницьких, міждисциплінарних), критично важливим є те, щоб учень із самого початку мав розуміння того, за якими параметрами буде здійснюватися оцінювання його діяльності.

Саме тому дедалі більшого значення набуває практика спільного формулювання критеріїв, у процесі якої учні не просто знайомляться з очікуваннями, а стають співтворцями системи оцінювання. За такого підходу знижується рівень тривожності, що сприяє усвідомленості навчальної діяльності та активізує внутрішню мотивацію. Замість виконання завдання «на оцінювання», учень зосереджується на досягненні якісного результату, орієнтуючись на чітко окреслені орієнтири.

Особливу роль відіграють інструменти оцінювання, які описують рівні досягнення освітньої (навчальної) мети в термінах якості виконання. Вони формулюються зрозумілою мовою, ураховують специфіку предметного профілю та презентуються до початку виконання роботи. Це дає змогу не лише уточнити очікування, а й поступово формувати в учнів здатність до самостійного оцінювання, рефлексії й планування подальших навчальних дій.

Оцінювання перестає бути виключно функцією контролю й трансформується в діалогічну практику, де суб’єкти освітнього (навчального) процесу мають спільну відповідальність за результати. У профільній школі, яка орієнтована на розвиток

індивідуальних траєкторій і готовність до усвідомленого професійного вибору, така модель є необхідною умовою якості освіти.

Оцінювання в умовах змішаного навчання відкриває нові горизонти для реалізації особистісно зорієнтованого підходу та компетентнісного навчання. Його гнучкість полягає в можливості комбінування синхронних й асинхронних форматів, що дає змогу враховувати індивідуальний темп навчання, особливості сприйняття інформації кожного учня, рівень сформованості самостійності й академічної мотивації. Персоналізація освітнього процесу, що досягається завдяки цифровим інструментам, уможливлює адаптацію складності завдань, оперативне коригування траєкторій і створення умов для розвитку рефлексії й самоменеджменту. Водночас елементи інтерактивності (онлайн-вікторини, цифрові платформи, гейміфіковане оцінювання) підвищують зацікавленість і залучення учнів до навчання, а інструменти самооцінювання сприяють формуванню відповідальності за власні результати та внутрішньої мотивації (Шелестова & Кизенко, 2024).

Водночас разом із новими можливостями постають і суттєві виклики. Одним із найбільш гострих залишається питання технічної забезпеченості: нерівний доступ до стабільного інтернет-з’єднання, відсутність сучасних пристроїв, а також недостатній рівень цифрової грамотності окремих учасників освітнього процесу значно ускладнюють реалізацію якісного оцінювання. Дистанційний компонент змішаного навчання також створює ризики щодо автентичності виконання завдань: у вчителів немає гарантії, що учень виконує роботу самостійно або в умовах, що відповідають освітньому (навчальному) середовищу. Це, у свою чергу, ставить під сумнів об’єктивність оцінювання й потребує запровадження додаткових інструментів перевірки доброчесності.

Ще однією складністю є необхідність розроблення уніфікованих критеріїв оцінювання, які б однаково ефективно працювали як у фізичному класі, так і в онлайн-середовищі. Складність тут полягає не лише у формальних аспектах, а й у забезпеченні спільного розуміння цих критеріїв усіма учасниками процесу. Більше того, успішне впровадження змішаних підходів до оцінювання вимагає нової професійної культури педагогів: здатності гнучко обирати методи оцінювання, володіння цифровими інструментами, уміння організувати рефлексію, надати

якісний зворотній зв’язок, а також підтримувати партнерську комунікацію з учнями (Шелестова & Кизенко, 2024).

Таким чином, змішане навчання вносить істотні трансформації в культуру оцінювання. Воно не лише змінює інструменти, а й переосмислює саму суть оцінювання як процесу, спрямованого на розвиток, а не лише фіксацію результатів. Водночас для реалізації його потенціалу необхідно усвідомлено долати як організаційні, так і методичні бар’єри, створюючи умови для справді якісної та справедливої оцінювальної практики.

Оцінювання в профільній середній освіті за умов змішаного навчання має бути не лише засобом фіксації результатів, а й інструментом підтримки, розвитку й саморефлексії. Воно повинно ґрунтуватися на принципах гнучкості, прозорості, діагностичності та відповідності профілю навчання. В умовах цифровізації освіти необхідно створювати ефективну екосистему оцінювання, яка включає сучасні технології, адаптивні інструменти, підтримку вчителів і розвиток автономії учня як суб’єкта освітнього (навчального) процесу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 5

Алєксєєва, С. В. (2024). Особливості здобуття профільної середньої спеціалізованої освіти мистецького спрямування. У *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*. Київ, с. 7–10.

Васильєва, Д. В. (2019). Дистанційне навчання: вчора, сьогодні, завтра. *Комп’ютер у школі та сім’ї*, 1, с. 21–26.

Васильєва, Д. В. (2024). Навчання математики у профільній середній освіті. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 108–111).

Васьківська, Г. О., Кизенко, В. І., Косянчук, С. В., Барановська, О. В., та інші (2018). Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект.

Ващенко, Л. С. (2024). Профільне навчання біології у закладах загальної середньої освіти: статистичні характеристики. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований,

Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 69–73).

Головко, М. В. (2024). Особливості формування та реалізації курсів фізики базового та профільного рівнів Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, 32, 51–65.

Горошкіна, О. М. (2024). До проблеми відбору змісту навчання української мови в умовах профільної диференціації. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 112–114).

Загородня, А. (2019). Профілізація загальної середньої освіти в контексті ідей НУШ. *Молодь і ринок*, 10, 126–130.

Засєкіна, Т. М. (2024a). Концептуальні засади розроблення модельних навчальних програм для профільної освіти. У *Наукова доповідь на методологічному семінарі «Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації»*, 6(1).

Засєкіна, Т. М. (2024b). Формування обов'язкових освітніх компонентів профільної середньої освіти. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 36–39).

Кремень, В. Г., Топузов, О. М., Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І., & Засєкіна, Т. М. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для Нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5, 1–8.

Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: педагогіка, 3, 140–147.

Лашевська, Г. А. (2024). Хімічний складник профільної середньої освіти. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 104–107).

Ляшенко, О. І. (2024). Шляхи реалізації профільної середньої освіти в умовах реформування української школи. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований,

Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 10–15).

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024). Нормативно-правове забезпечення профільної середньої освіти. У *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації*, с. 78–84.

Мороз, П. В. (2024). Особливості дослідницької діяльності учнів з історії у профільній школі. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 119–123).

Мороз, П. В. (2024). Формування змісту освітніх компонентів громадянської та історичної освітньої галузі профільної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 32.

Носенко, Ю. Г. (2024). Імерсивні технології як засіб підтримки змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану*, с.127–130.

Пилаєва, Т. В. (2016). Історія розвитку дистанційної освіти в світі. *Наукові записки. Педагогічні науки.* Випуск 147, с. 114–118.

Пометун, О. І., & Ремех, Т. О. (2024). До питання структури й предметного наповнення профілів навчання громадянської та історичної освітньої галузі. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 60–64).

Рагозіна, В. В. (2024). Військово-патріотична складова навчання мистецтва у закладах профільної середньої освіти. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 155–158).

Рябовол, Л. Т., & Ремех, Т. О. (2024). Формування правознавчого складника змісту громадянської освіти в профільних класах академічного спрямування. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 131–133).

Хлєбнікова, Т., & Бережна, Л. (2024). Організація профільного навчання в закладі загальної середньої освіти. У *Collection of Scientific Papers «Scientia»*, Zagreb, Croatia, с. 77–81.

Шелестова, Л. В. (2018). Педагогічні технології як засіб розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика*, 1(20), 24–36.

Шелестова, Л. В. (2019a). Використання педагогічних технологій розвитку творчих здібностей школярів у сучасній профільній школі. У *Реалізація профільного навчання в умовах Нової української школи,* (с. 33–41).

Шелестова, Л. В. (2019b). Вплив педагогічних технологій на розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. У *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти.* (с. 205–214).

Шелестова, Л. В. (2021a). Діяльнісний підхід. У *Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти,* (с. 25–29).

Шелестова, Л. В. (2021b). Змішана форма організації навчання у сучасній школі. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. За наук. ред. Топузова, Малихіна, с. 125–127.

Шелестова, Л. В. (2021c). Змішане навчання у початковій школі.

Шелестова, Л. В. (2021d). Змішане навчання як форма організації спільної діяльності учителя й учнів. У *The 5th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research»*, Hamburg, Germany, с. 190–194.

Шелестова, Л. В. (2021e). Переваги й недоліки змішаного навчання у початковій школі. У *Modern trends in development science and practice. Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference*. Varna, Bulgaria. с. 488–490.

Шелестова, Л. В. (2024a). *Забезпечення проблеми індивідуалізації навчання у нормативних документах та освітньому стандарті*. У *The VI International Scientific and Practical Conference «Theory and practice of the development of technical sciences»*, Prague, Czech Republic, с. 267–274.

Шелестова, Л. В. (2024b). *Змішана форма навчання у профільній загальній середній освіті за умов війни*. У *The XVI International Scientific and Practical Conference*

«Trends in the development of science and teaching methods», Sofia, Bulgaria, c. 208–212.

Шелестова, Л. В. (2024c). Можливості використання дистанційної форми навчання для ефективної реалізації профільної освіти. У *The XV International Scientific and Practical Conference «Innovative technologies in the field of human services»*, (с. 154–158), Stockholm, Sweden.

Шелестова, Л. В. (2024d). Організація профільної середньої освіти: механізм формування профілів. У *The XII International Scientific and Practical Conference «Development of theories and methods of education of past years»* (с.187–191), Antwerp, Brussels.

Шелестова, Л. В. (2024e). Освіта в умовах воєнного стану та в повоєнний період: виклики, ресурси та шляхи компенсації. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. За наук. ред. Топузова; Малихіна, с. 131–134.

Шелестова, Л. В. (2024f). Особливості навчального змісту у профільній середній освіті за умов змішаного навчання. У *The XIX International Scientific and Practical Conference «Introduction of new technologies to improve education»*, Rome, Italy, с. 280–285.

Шелестова, Л. В. (2024g). Профільна середня освіта в Україні: розроблення змісту та формування профілів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи,* Випуск 2(33), 7–18.

Шелестова, Л. В. (2024h). Трансформація профільної середньої освіти в Україні: концептуальні засади та нормативно-правові аспекти. У *The* XI *International Scientific and Practical Conference «Modern trends of youth: advantages and significant disadvantages»*, (с.146–149), Zaragoza, Spain.

Шелестова, Л. В. (2025a). Диференційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The VII International Scientific and Practical Conference «Present and future: priority areas of research in scientific and educational activities»* (с. 147–150), Prague, Czech Republic.

Шелестова, Л. В. (2025b). Інтенсифікація навчальної діяльності учнів як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The XII International*

Scientific and Practical Conference. «Modern problems of ensuring the quality of life in the world: present and future», (с. 130–135) Lyon, France.

Шелестова, Л. В. (2025c). Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. *У The XIV International Scientific and Practical Conference «Current topics of science development and their implementation»*, (с. 85–90), Sofia, Bulgaria.

Шелестова, Л. В. (2025d). Педагогічні технології як засіб диференціації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів у профільній середній освіті. У *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи.: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій* [Наукова редакція: Ґжесяк, Зимомря, Ільницький]. Том 13, 230–241, Конін –Ужгород – Перемишль –Миколаїв.

Шелестова, Л. В. (2025e). Педагогічні технології як інструмент самореалізації учнів у профільній середній освіті. У *The VIII International Scientific and Practical Conference «Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development»* (с. 162–168), Stockholm, Sweden.

Шелестова, Л. В. (2025f). Формування уміння приймати рішення і робити вибір як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The III International scientific and practical conference «Theories, thoughts, technologies: the foundations of modern science»*, (с. 102-108), Plovdiv, Bulgaria.

Шелестова, Л. В. (2025g). Функції педагогічних технологій у сучасній профільній школі. У *The III International Scientific and Practical Conference «The most difficult problems of youth and ways to solve them»* (с. 170–173), Krakow, Poland.

Шелестова, Л. В., & Барановська, О. В. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі. Наук. ред. Малихін.

Шелестова, Л. В., & Кизенко, В. І. (2024). Оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті за умов змішаного навчання. У *Abstracts of VI International Scientific and Practical Conference.* Florence, Italy, с. 119–122.

Шелестова, Л. В., & Кизенко, В. І. (2025). Підходи до оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті за умов змішаного навчання. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі.* За наук. ред. Топузова; Малихіна (с. 196–198).

РОЗДІЛ 6

ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ.

Головним завданням профільної середньої освіти, як зазначено у Державному стандарті профільної середньої освіти (ДСПСО, 2024), є розвиток особистості здобувачів освіти, формування в них ключових компетентностей, національної та громадянської ідентичності, системи цінностей, особистісних якостей: самостійності, відповідальності, самоповаги, поваги до інших тощо. Це означає, що профільна освіта має забезпечити диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу на основі врахування інтересів, здібностей і нахилів учнів; створити умови для навчання відповідно до їхніх професійних інтересів і планів на подальшу освіту.

Реалізація цього завдання потребує перебудови не лише структури та змісту освіти, а й організації процесу навчання: його форм, методів, технологій. Оскільки для учнів важливо не лише отримати інформацію в межах певного профілю, а й спробувати свої сили, перевірити власні можливості в різних видах діяльності. Саме від педагогічних технологій залежить, до якої якості пізнавальної діяльність залучається учень у процесі навчання, що, відповідно, позначається на якості його особистісних досягнень та освітніх результатів.

Загальновідомо в педагогіці, що освітній процес є результативним, якщо технології відповідають цілям і змісту освіти, добираються відповідно до особливостей учнів і готовності педагога використовувати певну технологію.

У профільній середній освіті педагогічні технології виконують різні функції, які сприяють не лише розвитку компетентностей учнів, а й їхньому свідомому вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Окрім традиційних функцій, важливо виділити й ті, що безпосередньо стосуються вибору профілю навчання, інтенсифікації навчання та розвитку особистісного потенціалу учнів.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, виокремимо такі ключові функції педагогічних технологій у профільній середній освіті:

- *диференційна:* забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, даючи учневі змогу рухатися власною освітньою траєкторією;
- *мотиваційна:* активізує внутрішню мотивацію до навчання, зміцнює зацікавленість у змісті обраного профілю;
- *інтенсифікаційна:* підвищує ефективність навчальної діяльності без механічного збільшення навантаження;
- *функція самореалізації:* створює простір для творчої, дослідницької, соціальної активності, що відповідає нахилам і здібностям учнів;
- *функція формування вміння приймати рішення:* розвиває здатність до відповідального вибору та рефлексії;
- *комунікативна:* забезпечує взаємодію учасників освітнього процесу, формує міжособистісну компетентність;
- *контролювальна:* трансформується з класичного інструмента перевірки знань у комплексний засіб педагогічного супроводу, розвитку, рефлексії та професійного самовизначення;
- *прогностична:* дає змогу аналізувати динаміку навчання і прогнозувати освітні результати (Шелестова, 2025g).

Отже, значення педагогічних технологій у профільній середній освіті істотно зростає. Вони виконують різні функції, які забезпечують ефективність, гнучкість і персоналізацію освітнього (навчального) процесу. Очевидно, пріоритетними мають бути ті педагогічні технології, які активізують самостійну пізнавальну діяльність учнів; сприяють розвитку практичних навичок; ставлять учнів у позицію суб’єктів освітнього (навчального) процесу, допомагають визначитися з власними життєвими планами щодо освіти та вибору професії, вчать приймати усвідомлені рішення та брати за них відповідальність.

Інтеграція технологій до профільної середньої освіти значно розширює функційні можливості освітнього процесу. Вони сприяють розвитку компетентностей, які необхідні для вибору й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Тобто, технології виступають інструментом, який формує нову якість освіти, адаптовану до сучасних викликів і потреб учнів.

6.1. Диференційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті

Сучасні освітні трансформації в Україні висувають на перший план ідею індивідуалізації навчання, що є однією з ключових засад Нової української школи та профільної середньої освіти зокрема. В умовах багатопрофільності й варіативності освітнього середовища особливої актуальності набуває диференційна функція педагогічних технологій, яка забезпечує адаптацію змісту, форм і методів навчання до індивідуальних особливостей, потреб і цілей кожного учня. Застосування таких технологій сприяє формуванню особистісних освітніх траєкторій, посиленню внутрішньої мотивації та розвитку ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та професійної самореалізації (Шелестова, 2025g).

Наукове обґрунтування диференційної функції педагогічних технологій подано в працях сучасних українських дослідників, у яких є розуміння педагогічної технології як цілісної системи, здатної створити умови для особистісно орієнтованого навчання в межах профільної школи. Так, реалізація диференційної функції педагогічних технологій передбачає: індивідуалізацію освітнього (навчального) процесу (адаптацію змісту освіти, методів і темпу навчання до рівня підготовки кожного учня); поглиблення знань за певними напрямами (учні мають змогу обирати курси для глибшого вивчення дисциплін, які їх цікавлять); формування особистісних освітніх траєкторій (учні беруть активну участь у плануванні власного освітнього (навчального) шляху) (Шелестова, 2025g). Застосування диференційованого підходу в профільній освіті сприяє не лише підвищенню академічних результатів, а й формуванню критичного мислення, навичок самостійності та відповідальності (Сисоєва, 2002).

Одним із практичних інструментів реалізації диференційної функції є *курси за вибором,* які дають змогу учням поглиблено вивчати ті дисципліни, що відповідають їхнім інтересам і майбутнім професійним намірам. Так, у межах STEM-профілів актуальними є курси з прикладної математики, молекулярної біології, основ робототехніки тощо, які забезпечують практичну підготовку до

науково-дослідницької діяльності. У гуманітарному напрямі популярності набувають «Креативне письмо», «Сучасна журналістика», «Теорія комунікації» тощо, які не лише формують аналітичне та критичне мислення, а й розвивають мовленнєву та творчу компетентність. Учні економічного профілю можуть поглиблювати знання та розвивати економічне мислення через опанування фінансової грамотності, бізнес-планування та основ підприємницької діяльності. Така система вибору є передумовою побудови гнучкої й адаптивної моделі навчання.

Інтеграція *цифрових освітніх платформ* до освітнього (навчального) процесу відкриває нові можливості для персоналізації навчання. Завдяки таким інструментам, як Moodle, Google Classroom, Khan Academy, учні мають змогу працювати у власному темпі, обирати зручний спосіб засвоєння матеріалу, проходити тести, отримувати оперативний зворотній зв'язок і бачити динаміку власного зростання. У дослідженні Л. Шелестової (2024a) відзначається, що цифрові сервіси дають змогу більш гнучко адаптувати навчання до індивідуального темпу та стилю учня, сприяють розвиткові інформаційної грамотності та формують навички самоорганізації.

Наведемо приклади деяких інтерактивних платформ, які використовуються в сучасній профільній освіті:

– Moodle (створення індивідуальних курсів для кожного учня з тестами, практичними завданнями та інтерактивними лекціями) (https://moodle.org/course/view.php?id=17228);
– Khan Academy (доступ до великої кількості навчальних матеріалів і відеоуроків із різних навчальних предметів) (https://uk.khanacademy.org/);
– Google Classroom (спрощує комунікацію між учнями та вчителями, забезпечуючи зручний обмін навчальними матеріалами) (https://classroom.google.com/h?hl=ru&pli=1).

Проєктні технології, інтегровані в профільне навчання, виконують не лише інтегративну, а й диференційну функцію. Вони дають змогу учням працювати над міждисциплінарними завданнями, що мають практичне спрямування та відповідають їхнім інтересам. Так, у STEM-напрямах це можуть бути екологічні

дослідження або створення прототипів технологічних об’єктів; у соціальному профілі – реалізація просвітницьких кампаній; у гуманітарному – створення авторських медіапроєктів або літературних журналів. Ці форми активного навчання сприяють розвитку комунікативної, дослідницької, підприємницької й етичної компетентностей.

Особливої уваги в контексті реалізації диференційної функції педагогічних технологій заслуговує робота з учнями з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання вимагає не лише адаптації матеріалів, а й глибокого розуміння психолого-педагогічних особливостей таких учнів. Розроблення індивідуальних навчальних планів, використання тактильних матеріалів, аудіоуроків, субтитрованих відео, жестової мови, цифрових помічників і структурованих технологій – усе це є компонентами певної системи педагогічних рішень, орієнтованих на диференціацію. Для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами ефективними є різні педагогічні технології, які допомагають опанувати необхідний зміст освіти (навчання), зокрема:

– для учнів з порушеннями зору – використання тактильних матеріалів, аудіопідручників та електронних ресурсів зі спеціальними програмами зчитування тексту (наприклад, створення інтерактивних аудіоуроків з історії або літератури, що дає змогу учням слухати тексти замість їх читання);
– для учнів з порушеннями слуху – використання візуальних матеріалів, субтитрованих відеоуроків і жестової мови під час навчання (наприклад, використання на уроках з природничих наук інтерактивних схем та анімаційних моделей для пояснення складних понять);
– для учнів із порушеннями опорно-рухового апарату – надання доступу до навчальних платформ, які дають змогу брати участь у навчанні дистанційно, а також використання адаптованих комп’ютерних пристроїв (наприклад, вивчення математики за допомогою спеціальних програм для виконання складних розрахунків із мінімальним фізичним навантаженням);
– для учнів з розладами аутистичного спектру – застосування структурованого навчання, візуальних підказок, соціальних історій для полегшення адаптації

(наприклад, упровадження технології «соціальних сценаріїв» для розвитку навичок комунікації та взаємодії з іншими учнями);

– для учнів з інтелектуальними порушеннями – адаптація навчальних завдань, спрощення інструкцій, багаторазове повторення матеріалу та використання ігрових технологій (наприклад, використання дидактичних ігор для розвитку базових навчальних навичок) (Шелестова, 2025а).

Таким чином, диференційна функція педагогічних технологій в умовах профільної середньої освіти реалізується через поєднання інструментів вибору, цифрової персоналізації, міждисциплінарного підходу й інклюзивної адаптації. Вона не лише створює умови для ефективного засвоєння знань, а й сприяє формуванню відповідальної, мотивованої та самостійної особистості, готової до свідомого вибору професійного шляху.

6.2. Педагогічні технології як інструмент самореалізації учнів під час здобуття профільної середньої освіти

У сучасному освітньому просторі України профільна середня освіта відіграє ключову роль у формуванні компетентностей учнів, необхідних для їхньої подальшої самореалізації та професійного становлення. Упровадження сучасних педагогічних технологій у процес здобуття профільної середньої освіти сприяє створенню умов для розкриття індивідуальних здібностей, схильностей і талантів кожного здобувача освіти.

Самореалізація є важливим компонентом особистісного розвитку, що дає змогу здобувачам профільної середньої освіти максимально розкрити власний потенціал. Вона передбачає активну участь учня в освітньому (навчальному) процесі, прийнятті рішень і виборі напрямів діяльності, що відповідають його особистісним прагненням; створення умов для застосування індивідуальних умінь і знань у практичній діяльності, що стимулює розвиток креативності, критичного мислення та соціальних навичок. У цьому процесі педагогічні технології виступають ключовим інструментом, забезпечуючи середовище, у якому кожен здобувач профільноїсередньої освіти може знайти своє покликання.

Розглянемо детальніше основні педагогічні технології, які забезпечують такі можливості, а також варіанти їх упровадження в різних освітніх профілях старшої школи.

Проєктне навчання є ефективним засобом самореалізації учнів профільної школи, оскільки воно інтегрує теоретичні знання з практичною діяльністю, стимулюючи розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Цей підхід дає змогу учням обирати теми проєктів відповідно до власних інтересів, що підвищує мотивацію та залученість до освітнього (навчального) процесу.

У контексті профільного навчання проєктна діяльність дає змогу здобувачам профільної середньої освіти глибше зануритися в обрану спеціалізацію, розвиваючи професійні навички та сприяючи усвідомленому вибору майбутньої професії. Наприклад, у технологічному профілі учні можуть розробляти інноваційні технічні рішення, що відповідають сучасним потребам виробництва (Тарара, Мачача, Туташинський, & Вдовченко, 2019).

Проєктне навчання сприяє формуванню життєвих компетентностей здобувачів профільної середньої освіти, зокрема вміння працювати в команді, приймати рішення та вирішувати проблеми. Окрім того, воно трансформує роль учителя, який стає фасилітатором, що супроводжує учнів у їхній самостійній діяльності (Мартинець, 2015).

STEM-освіта (Science, Technology, Engineering, Mathematics) є потужним інструментом для самореалізації учнів профільних шкіл, оскільки інтегрує природничі науки, технології, інженерію та математику в єдиний освітній процес. Цей підхід сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей і практичних навичок, необхідних для сучасного суспільства.

Упровадження STEM-освіти в профільній освіті дає змогу учням застосовувати теоретичні знання на практиці засобами проєктної та дослідницької діяльності. Це стимулює їхню допитливість і мотивацію до навчання, оскільки вони бачать реальні результати своєї роботи. Упровадження STEM-освіти в освітній (навчальний) процес сприяє розвитку критичного мислення та навичок дослідницької діяльності, розвиває стійкий інтерес до природничо-математичних

предметів, до дослідництва й проєктної діяльності, що є важливими для професійного розвитку здобувачів профільної середньої освіти.

Окрім того, STEM-освіта сприяє формуванню навичок командної роботи та комунікації, оскільки багато проєктів виконуються в групах. Це готує здобувачів профільної середньої освіти до майбутньої професійної діяльності, де вміння працювати в команді є надзвичайно важливим (Поліхун, Сліпухіна, & Чернецький, 2017).

Інтерактивні технології, зокрема використання цифрових платформ і віртуальних лабораторій, відкривають нові можливості для самореалізації учнів у профільній середній освіті. Ці інструменти не лише модернізують освітній процес, але й сприяють глибшому зануренню здобувачів профільної середньої освіти в спеціалізовані дисципліни, стимулюючи їхню активну участь і розвиток професійних навичок.

Цифрові платформи надають доступ до широкого спектру навчальних ресурсів, включаючи інтерактивні підручники, відео- та аудіоматеріали, що сприяє персоналізації навчання та підвищенню мотивації учнів. Вони дають змогу здійснювати адаптивне навчання, пристосоване до індивідуальних потреб та вподобань кожного учня, що підвищує ефективність освітнього процесу (Геревенко, Ільїна, & Ібрагімова, 2024).

Цифрові платформи надають учням доступ до якісних освітніх ресурсів, надаючи змогу опановувати матеріал у зручному темпі та відповідно до індивідуальних потреб. Це сприяє формуванню навичок самостійного навчання та відповідальності за власну освітню траєкторію. Інтеграція цифрових технологій до освітнього процесу підвищує мотивацію учнів і покращує якість засвоєння знань (Литвинова, Сороко, Баценко, Богочков, Гриб'юк, Дементієвська, Коркішко, Слободяник, Соколюк, & Ухань, 2023).

Віртуальні лабораторії є особливо цінними для викладання профільних дисциплін, де формування практичних навичок має важливе значення. Вони дають змогу моделювати складні експерименти та дослідження, які можуть бути недоступними в реальних умовах через обмеженість ресурсів або безпекові ризики. Наприклад, віртуальні хімічні лабораторії надають можливість проводити реакції з

небезпечними речовинами без ризику для здоров'я, що розширює спектр дослідницьких завдань для учнів (Євангеліст, 2019).

Використання таких платформ, як "Labster", дає змогу здобувачам профільної середньої освіти виконувати лабораторні роботи з фізики, хімії, біології та інших дисциплін, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та розвитку практичних навичок.

Упровадження таких технологій у систему профільної освіти сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей і професійних компетентностей здобувачів освіти. Це створює умови для їхньої самореалізації, даючи змогу застосовувати отримані знання на практиці та готуючи до майбутньої професійної діяльності. Тобто, інтерактивні технології стають невід'ємною складовою сучасної профільної освіти, забезпечуючи її відповідність вимогам інформаційного суспільства.

Соціальні проєкти відіграють ключову роль у самореалізації учнів профільних шкіл, оскільки вони поєднують навчальну діяльність із практичним застосуванням знань у реальних життєвих ситуаціях. Залучення до таких проєктів сприяє розвитку соціальних компетентностей, відповідальності та громадянської активності здобувачів профільної середньої освіти.

Участь у соціальних проєктах дає змогу учням виявляти ініціативу та творчий підхід, що є важливими аспектами їхньої самореалізації. Проєктна діяльність підвищує пізнавальну активність і самостійність учнів, формуючи в них навички дослідницької роботи та критичного мислення (Генкал, 2022).

Окрім того, соціальні проєкти сприяють професійному самовизначенню учнів, оскільки вони мають можливість випробувати себе в різних ролях і сферах діяльності. Це допомагає їм усвідомлено обирати майбутню професію та розвивати відповідні навички.

Таким чином, інтеграція соціальних проєктів до освітнього (навчального) процесу профільних шкіл є ефективним засобом розвитку особистісних і професійних якостей учнів, сприяючи їхній самореалізації та підготовці до вияву активної громадянської позиції в суспільстві.

Адаптація педагогічних технологій до специфіки кожного профілю є ключовою умовою для забезпечення ефективної самореалізації здобувачів освіти в профільній школі. Цей підхід дає змогу враховувати індивідуальні інтереси, здібності та професійні наміри учнів, створюючи оптимальні умови для їхнього розвитку та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

У монографії «Технології профільного навчання» підкреслюється, що дидактична сутність педагогічних технологій в умовах профільного навчання полягає в забезпеченні суб'єкт-суб'єктної взаємодії та соціалізації здобувачів освіти, що сприяє їхньому самовизначенню та розвитку творчих здібностей (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова, & Кравчук, 2020).

Реалізація профільного навчання вимагає використання специфічних методів і форм організації освітнього (навчального) процесу, які відповідають обраному профілю. Наприклад, у технологічному профілі доцільно застосовувати проєктні методи навчання, що дають змогу учням розробляти та впроваджувати власні технічні проєкти, набуваючи практичних навичок і досвіду (Чубар, 2015).

Окрім того, важливою є підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах профільного навчання. Викладачі повинні володіти сучасними педагогічними технологіями та методиками, адаптованими до специфіки відповідного профілю, що забезпечить ефективну реалізацію освітнього процесу та сприятиме самореалізації учнів (Пашко, Коваленко, & Симоненко, 2008).

Наведемо приклади використання педагогічних технологій задля створення умов для самореалізації учнів з урахуванням специфіки профілю навчання *(див. таблицю 6.1)*.

Таблиця 6.1

Педагогічні технології та приклади їх реалізації за різними профілями навчання

Профіль навчання	**Технології**	**Приклади реалізації**
Природничо-математичний	STEM-освіта Проєктне навчання Цифрові лабораторії та віртуальні симуляції	STEM-проєкти («Моделювання робото-технічних пристроїв», «Дослідження екологічного стану місцевих водойм» тощо) Дослідницькі проєкти в галузі фізики, біології та хімії для участі в конкурсах МАН (Малої

Профіль навчання	**Технології**	**Приклади реалізації**
		академії наук) України Участь у міжнародних хакатонах (змаганнях з програмування) Віртуальні лабораторії з природничих наук на базі платформи PhET
Гуманітарний	Технології креативного письма та медіаосвіти Проєктне навчання Цифрові платформи для аналізу літературних та історичних джерел	Реалізація соціально-культурних ініціатив Курси з креативного письма (створення художніх творів різних жанрів) Шкільні газети та медіапроєкти (ведення блогу, подкасту) Історичні реконструкції та квести (відтворення важливих історичних подій)
Економічний	Методи моделювання економічних процесів Проєктне навчання в сфері підприємництва Інтерактивні онлайн-курси з фінансової грамотності Фінансові симулятори та цифрові платформи для управління фінансами	Конкурс «Шкільний стартап» (розроблення власних бізнес-ідей та реалізація підприємницьких ініціатив) Стартап-школи для учнів (участь у бізнес-інкубаторах або конкурсах із розроблення бізнес-планів). Розроблення моделей використання особистих фінансів Соціальні проєкти (організація благодійних акцій чи ініціатив для підтримки громади)
Художньо-естетичний	Проєктне навчання Цифрові платформи для інтерактивного аналізу мистецьких творів	Шкільний кінофестиваль (створення короткометражних фільмів і документальних проєктів на соціально важливі теми) Театральні студії
Соціально-педагогічний	Проєктне навчання в сфері соціального підприємництва Інтерактивні платформи для вивчення психології та соціальної комунікації	Волонтерські проєкти та соціальні ініціативи Благодійні проєкти Екологічні ініціативи (прибирання місцевих парків, посадка дерев) Проєкти з допомоги літнім людям (організація благодійних заходів, навчання комп'ютерній грамотності) Міжнародні програми обміну

Упровадження сучасних педагогічних технологій у профільній середній освіті України є ключовим чинником у створенні умов для самореалізації учнів. Проєктне навчання, інтерактивні технології та соціальні ініціативи сприяють:

розвитку творчих, дослідницьких і соціальних компетентностей, що є необхідними для успішної інтеграції молоді до сучасного суспільства; розвитку особистісних якостей (учні стають упевненішими у власних силах, краще розуміють свої сильні сторони та таланти); підвищенню рівня мотивації учнів (учні, які мають можливість обирати власний шлях розвитку, демонструють кращі академічні результати); розвитку соціальної відповідальності (участь у соціальних проєктах сприяє вихованню свідомих громадян із чітким почуттям відповідальності перед суспільством).

Таким чином, педагогічні технології, адаптовані до кожного профілю, є дієвим інструментом для практичного формування освітньої ідентичності старшокласників. Вони не лише забезпечують високий рівень академічної підготовки, а й відкривають простір для реалізації особистісного потенціалу, що є основою успішної самореалізації в умовах сучасного суспільства (Шелестова, 2025e).

6.3. Інтенсифікація навчальної діяльності учнів як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті

У контексті трансформаційної освітньої реформи в Україні, що зумовлена імплементацією Концепції Нової української школи (2016), одним із важливих завдань профільної середньої освіти виступає інтенсифікація навчальної діяльності учнів. Це особливо актуально на тлі суспільного запиту на випускника, здатного до критичного мислення, самоосвіти та гнучкої адаптації до змін, а також у контексті підготовки до фахової діяльності або продовження навчання в закладах вищої освіти. Профільна освіта потребує новітніх підходів до організації освітнього (навчального) процесу, що забезпечують його ефективність і результативність без механічного збільшення навчального навантаження, але шляхом оптимізації методів, форм і засобів навчання за допомогою педагогічних технологій.

Виклики, що постають перед сучасною профільною школою, пов’язані з необхідністю забезпечити глибоку диференціацію освітніх програм, персоналізацію навчання, розвиток компетентностей і формування освітніх траєкторій, що

відповідають здібностям та інтересам учнів (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова, & Кравчук, 2020). У цих умовах інтенсифікація навчальної діяльності виступає не лише завданням, а й функцією педагогічних технологій, адже саме завдяки ним створюються умови для активного пізнання, дослідницької діяльності, формування навичок роботи в команді, розвитку критичного мислення та самостійності.

Поняття інтенсифікації навчальної діяльності є одним із важливих в українській педагогічній науці, коли йдеться про модернізацію освітнього процесу відповідно до викликів сучасного суспільства. У контексті здобуття профільної середньої освіти інтенсифікація трактується як організація навчання, за якої забезпечується максимальна ефективність досягнення освітніх результатів за оптимальних витрат часу, зусиль та ресурсів учасників освітнього процесу (Фарина, Ковальчук, Єрко, Казмірчук, Галан, & Курчаба, 2019). Це не означає механічного збільшення обсягу завдань чи навантаження на учнів, а навпаки, передбачає досягнення в навчанні бажаних результатів за рахунок урахування якісних чинників: більш ефективного використання розумових можливостей особистості; організації освітнього (навчального) процесу на науковій основі з погляду розуміння сутності навчання, його рушійних сил, логіки освітнього (навчального) процесу, форм, методів і засобів навчання (Мельник, 2002).

Різні аспекти інтенсифікації навчання досліджували різні вчені (Буреннікова, Шинкаренко, & Юшкова, 1995; Буханєвич, 2016; Козак, 2012; Очеретна, 2011). У контексті здобуття профільної середньої освіти інтенсифікація навчальної діяльності є засобом оптимізації змісту, форм і методів роботи з учнями, які обрали певний освітній профіль. Цей процес передбачає: поєднання базових знань із поглибленим вивченням профільних предметів; залучення учнів до творчої та дослідницької діяльності, відповідно – розвиток творчих здібностей; формування стійкої мотивації до навчання завдяки роботі над реальними проєктами, що мають практичну цінність (Буреннікова, Шинкаренко, & Юшкова, 1995).

Педагогічні технології стають інструментом реалізації цього процесу. Зокрема, інтеграція проєктних, інформаційно-комунікаційних, проблемно-пошукових, гейміфікаційних, кейс-методів забезпечує активну участь учнів у

здобутті знань, сприяє їх глибшому осмисленню та застосуванню на практиці (Антонов, 2024; Леонтьєва, 2019; Мирончук, 2017; Пєхота, Кіктенко, Любарська, Нор, & Олексюк, 2004; Рибачук, 2018; Сидоренко & Чуба, 2001; Слободяник, 2015).

В основу інтенсифікації навчання покладено такі теоретичні й методологічні положення педагогіки та психології: *діяльнісний підхід,* відповідно до якого засвоєння знань є активним процесом, що відбувається в діяльності; *компетентнісний підхід* орієнтований на розвиток ключових компетентностей, навичок критичного мислення, комунікації, співпраці та самоосвіти; *концепція поетапного формування розумових дій* обґрунтовує необхідність усвідомленого та поетапного засвоєння знань, що досягається за допомогою активних методів навчання; *теорія проблемного навчання* передбачає створення навчальних ситуацій, що вимагають активного мислення, аналізу та пошуку альтернативних рішень; *концепція дослідницького навчання* доводить, що ефективне навчання відбувається за допомогою самостійного дослідження, спостереження й експериментування учнів; *теорія самоорганізації навчання* акцентує увагу на важливості самостійного вибору учнями освітньої траєкторії, яка відповідає їхнім інтересам і здібностям; *теорія мотивації* доводить, що мотивація є ключовим чинником навчальної діяльності.

Інтенсифікація навчальної діяльності стає можливою завдяки застосуванню таких технологій, які максимально активізують пізнавальні процеси, стимулюють самостійність і забезпечують високий рівень залученості учнів до навчання. До основних педагогічних технологій, які ефективно забезпечують інтенсифікацію навчання в профільній школі, належать такі:

Проєктне навчання. Проєктна діяльність є однією з найбільш дієвих технологій профільної школи, адже дає змогу здобувачам профільної середньої освіти реалізовувати комплексні завдання, що інтегрують знання з різних дисциплін. У природничо-математичних профілях це можуть бути дослідницькі роботи з фізики чи біології, наприклад, створення міні-лабораторій чи дослідження екосистем місцевості. У гуманітарному профілі проєкти реалізуються за допомогою підготовки журналістських матеріалів, літературних досліджень, історичних реконструкцій. Така діяльність розвиває вміння планувати, працювати в команді, аналізувати та

презентувати результати (Малихін, Арістова, Шелестова, Барановська, Кизенко, Кравчук, Трубачева, & Чорноус, 2021; Мирончук, 2017).

Інтерактивні технології. Дискусії, дебати, мозкові штурми, рольові ігри – ці методи забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу, формуючи навички аргументування, критичного мислення, аналізу різних точок зору. Наприклад, у соціально-гуманітарних профілях інтерактивні технології дають змогу моделювати суспільно важливі ситуації, обговорювати етичні дилеми чи соціальні проблеми, сприяючи глибшому розумінню навчального матеріалу (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова, & Кравчук, 2020; Пєхота, Кіктенко, Любарська, Нор, & Олексюк, 2004; Рибачук, 2018).

Цифрові технології та платформи. У профільній школі активно використовуються цифрові інструменти – від інтерактивних платформ для спільної роботи (Google Workspace for Education) до віртуальних лабораторій (PhET, ChemCollective), що дає змогу відтворювати складні експерименти й аналізувати їх результати у віртуальному середовищі. У технологічному та природничому профілях це особливо актуально, адже забезпечує доступ до практичної діяльності навіть за відсутності матеріальної бази для реальних експериментів.

Гейміфікація та симуляційні методи. Навчальні ігри, бізнес-симуляції, управлінські тренажери стають дієвим засобом залучення учнів до навчання. У технологічних та економічних профілях ці методи допомагають імітувати роботу підприємств, проводити розрахунки, управляти ресурсами й аналізувати результати своєї діяльності (Антонов, 2024; Арістова & Махович, 2023).

Технології самостійного навчання. Розвиток здатності до самоосвіти – ключова мета профільної освіти. Технології самостійного навчання включають ведення навчальних портфоліо, рефлексійні щоденники, індивідуальні навчальні плани. Це дає змогу учням не лише контролювати свій прогрес, але й будувати власну освітню траєкторію, розвиваючи відповідальність за результати навчання. Така організація освітнього (навчального) процесу сприяє формуванню в учнів ініціативності та підприємливості (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова, & Кравчук, 2020).

Застосування перелічених технологій у профільній середній освіті дає змогу інтенсифікувати навчальну діяльність без збільшення кількості навчального матеріалу чи часу на його опрацювання. Натомість акцент переноситься на якість засвоєння, глибину опрацювання знань, розвиток умінь і навичок, що мають прикладний характер і відповідають запитам сучасного ринку праці.

Таким чином, інтенсифікація навчальної діяльності в профільній середній освіті є необхідною умовою для підвищення її ефективності та відповідності сучасним суспільним і професійним запитам. Підвищення ефективності навчання завдяки педагогічним технологіям відбувається за допомогою: залучення учнів до співтворчості; підвищення мотивації завдяки роботі над значущими темами; використання сучасних цифрових платформ для візуалізації, дослідження та моделювання явищ; організації самостійної та групової роботи, що впливає на їхню автономність і відповідальність.

Інтенсифікація навчальної діяльності забезпечує створення продуктивного освітнього (навчального) середовища, де кожен учень має змогу розкрити свої інтелектуальні, творчі й професійні можливості, що є особливо важливим у профільному навчанні, орієнтованому на підготовку до майбутньої спеціалізації. Інтенсифікація навчання сприяє не лише покращенню академічних результатів, але й формуванню ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та професійного розвитку випускників закладів освіти.

Отже, функція інтенсифікації навчальної діяльності є важливою функцією сучасних педагогічних технологій у профільній середній освіті. Вона забезпечує якісно новий рівень організації освітнього процесу, в якому знання здобуваються в активній діяльності, а навчання стає змістовним, практикоорієнтованим і мотивованим.

Застосування педагогічних технологій, орієнтованих на активну, творчу, дослідницьку та самостійну діяльність учнів, є ефективним шляхом інтенсифікації освітнього (навчального) процесу в профільній середній освіті. Їх використання не вимагає збільшення обсягу навчального матеріалу чи кількості академічних годин, а спрямоване на якісне оновлення способу навчання. Завдяки цьому навчальна діяльність учнів стає більш змістовною, мотивованою, гнучкою й орієнтованою на

реальні життєві виклики, що особливо важливо в контексті професійного самовизначення та соціалізації старшокласників (Шелестова, 2025е).

6.4. Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: сучасний вимір

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства й оновлення освітніх стандартів особливого значення набуває мотивація учнів до навчання, адже саме вона визначає ступінь їхньої включеності в навчальну діяльність, внутрішню готовність до саморозвитку та відповідальне ставлення до професійного вибору. У цьому контексті педагогічні технології виступають не лише засобом трансляції знань, а й інструментом формування внутрішньої мотивації. Саме тому мотиваційна функція педагогічних технологій є однією з найбільш важливих в умовах профільного навчання, оскільки вона дає змогу поєднати зміст освіти з особистісно значущими цілями учня, а навчальну діяльність – із процесами самопізнання, рефлексії та професійного становлення.

Проблемі реалізації мотиваційної функції педагогічних технологій у профільній середній освіті присвячено низку наукових досліджень, у яких акцентується увага на ролі внутрішньої мотивації як чинника формування навчальної автономії, пізнавальної активності та професійного самовизначення старшокласників. Теоретичні засади формування освітньої мотивації, обґрунтування значущості індивідуального суб'єктного досвіду, самосвідомості та саморозвитку для підвищення мотивації учнів та ефективності освітнього (навчального) процесу загалом розглянуто в працях Л. Дзюбко & Л. Гриценюк (2009), О. Берг & А. Колодяжної (2021), В. Рибалки (2006), А. Шкуропат & І. Головченко & С. Рудишина (2021), С. Яценко (2015) та ін.

Методологічні та дидактичні основи реалізації мотиваційної складової педагогічних технологій у профільному навчанні розкрито в роботах В. Доротюк (2019), В. Климчука & В. Горбунової (2014), М. Козир (2020), Л. Шелестової (2025с) та ін., які розглядають мотивацію як інтегративну функцію педагогічної технології,

що забезпечує цілеспрямовану активність учня, формування його пізнавального інтересу, рефлексійності й професійного самовизначення.

Окремі аспекти впливу педагогічних технологій на формування мотивації до навчання розглядаються в роботах А. Добридень (2008), Л. Маляр & З. Ваколі (2021), які вивчають мотиваційні компоненти самоосвітньої діяльності та пізнавальної активності в умовах профільного навчання. Психолого-педагогічні чинники формування мотиваційної сфери старшокласників, зокрема мотивації досягнення, самоствердження та соціального визнання, досліджуються в працях В. Чубара (2023).

Емпіричні дані щодо структури мотивації старшокласників і рівнів її сформованості подано в дослідженнях А. Шкуропат & І. Головченко & С. Рудишина (2021), Н. Нежданової (2015), які доводять залежність ефективності профільного навчання від переважання пізнавальних мотивів у мотиваційній структурі учнів. Практичні рекомендації з формування освітнього середовища, орієнтованого на підвищення мотивації, наведено в роботах В. Доротюк (2019), М. Козир (2020), Н. Скулиш (2016), де підкреслено важливість гнучкої індивідуалізації навчального процесу, урахування особистих якостей учня, рівня його готовності до навчально-професійної діяльності.

Загалом, сучасні дослідження створюють наукове підґрунтя для осмислення мотиваційної функції педагогічних технологій у профільній середній освіті. Розглядаючи мотивацію як системоутворювальний компонент освітнього (навчального) процесу, науковці акцентують увагу на її значенні для формування суб’єктності, пізнавального інтересу, самостійності та рефлексійності учнів. Проте, попри наявність ґрунтовних теоретичних розвідок, питання ефективної реалізації мотиваційної функції педагогічних технологій у профільній середній освіті потребує подальшого осмислення.

Як бачимо, проблема навчальної мотивації посідає одне з центральних місць у сучасній педагогіці та психології, адже саме мотиваційна сфера є тим психологічним механізмом, який забезпечує якість навчальної діяльності. З огляду на це, мотивація впливає на вибір цілей, способів їх досягнення, глибину пізнання та рівень залученості учня. Особливої актуальності це питання набуває в контексті

старшої школи, коли відбувається переорієнтація освітньої мотивації з зовнішньої на внутрішню, пов'язану з самостійним визначенням цілей навчання, життєвих орієнтирів та професійної ідентичності (Добридень, 2008; Климчук & Горбунова, 2014; Л. Маляр & З. Ваколя, 2021).

Загалом у теоретичному полі сучасної освітньої науки виокремлюють декілька підходів до розуміння сутності навчальної мотивації (Вознюк, Гаращук, & Зимовець, 2023). Один із найбільш значущих – теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT) Е. Десі та Р. Райана (2017). Згідно з положеннями цієї теорії, найбільш ефективною й стійкою є автономна мотивація. Вона виникає тоді, коли задовольняються психологічні потреби особистості в автономії, компетентності та соціальній приналежності. Як свідчить дослідження М. Аксьонова (2024), ця модель є найзручнішою для впровадження в освітню практику, оскільки дає змогу будувати освітній (навчальний) процес навколо внутрішніх мотивів учня: інтересу, задоволення від навчання, прагнення самореалізуватися.

Інша важлива концепція – теорія очікувань-цінності (Expectancy-Value Theory, EVT), запропонована Дж. Еклз та А. Вігфілд (2020). Вона передбачає, що мотивація залежить від того, наскільки учень очікує успіху в навчанні та наскільки значущим є для нього сам навчальний матеріал. Таким чином, важливо не лише створити умови для досягнення успіху, а й сформувати усвідомлення учнем цінності того, чого він навчається. Цей підхід набуває особливої ваги в профільній середній освіті, де учні мають право обирати напрям навчання, а отже, повинні бачити сенс у вивченому.

У контексті мотивації пізнавальної активності також широко застосовується теорія досягнень (Achievement Goal Theory) (Пінтріч, 2000), згідно з якою учні мають різні цілі в навчанні: орієнтація на майстерність (оволодіння знаннями) або орієнтація на результат (оцінка, визнання). Педагогічні технології, які акцентують увагу на процесі навчання, більшою мірою сприяють розвитку майстерності. Педагогічні технології, які орієнтовані на результат, переважно пов'язані із зовнішньою мотивацією. Важливо, щоб учні прагнули до усвідомленого розвитку

власної майстерності, що, у свою чергу, стимулює самовдосконалення особистості й глибоке занурення в навчання.

Вітчизняна наукова традиція також має значний доробок у дослідженні мотивації. Так, у роботі О. Берга & А. Колодяжної (2021) мотивація розглядається як динамічна система, яка може змінюватися під дією зовнішніх чи внутрішніх чинників. Залежно від змісту й організації освітнього середовища, у старшокласників можуть домінувати різні типи мотивів – від ситуаційних і конформістських до внутрішньо обґрунтованих, адекватних. Мотивація старшокласників має різні складники, як пізнавальні, так і професійні мотиви. Найбільш ефективною вважається гармонійна взаємодія пізнавального й професійного складників мотивації.

Аналіз сучасних досліджень (Аксьонов, 2024; Дуброва, 2016; Маляр & Ваколя, 2021) свідчить, що ефективність засвоєння знань безпосередньо пов’язана з тим, наскільки педагогічні технології стимулюють внутрішню освітню мотивацію учнів. У профільній школі, де навчальна діяльність повинна якомога більшою мірою узгоджуватись із особистими інтересами, здібностями й життєвими планами старшокласників, мотивація перестає бути лише інструментом стимулювання й перетворюється на важливий сенс освітньої взаємодії.

Одним із найбільш дієвих підходів до формування стійкої освітньої мотивації є впровадження педагогічних технологій, що забезпечують автономію, компетентність і соціальну залученість учнів. Створення умов для самостійного вибору змісту й способів навчання, можливість впливати на освітній (навчальний) процес, а також чіткий зворотний зв’язок є критично важливими для того, щоб учень відчував себе суб’єктом освітньої діяльності, а не лише її об’єктом.

Значущим чинником внутрішньої мотивації виступає пізнавальна активність. Як свідчать дані дослідження Л. Ващенко (2022), мотивація старшокласників у профільних класах тісно пов’язана з їхніми освітніми та професійними цілями. Особливо виразною вона є в тих учнів, які поєднують інтерес до предмета з чітким баченням свого професійного майбутнього. Педагогічні технології здатні підтримати та посилити цю активність, створити ситуацію реального інтелектуального пошуку, самостійної діяльності й осмислення власного навчання.

Як засвідчив аналіз сучасних наукових джерел (Дуброва, 2016; Козир, 2020; Скулиш, 2016; Шелестова, 2025c, 2025g; Шкуропат, Головченко, & Рудишин, 2021), на сьогодні найбільший мотиваційний потенціал мають такі педагогічні технології:

Інтерактивні технології (групові форми роботи, діалоги, дебати, «ажурні пилки», кейс-методи, каруселі, ротації тощо) виявились особливо ефективними для підвищення емоційної залученості учнів і формування соціально схвалюваної мотивації. Завдяки активній взаємодії вчителя й учнів, а також між самими учнями, зростає інтерес до освітнього (навчального) процесу, посилюється почуття належності до групи, формуються позитивні емоційні переживання, що стають основою для стійкої мотивації.

Проєктна технологія має виражену мотиваційну спрямованість, оскільки передбачає самостійне розроблення ідеї, планування, пошук інформації, презентацію результатів. Як зазначають дослідники, проєктна діяльність стимулює внутрішню активність учня, дає відчуття реального результату, практичного сенсу знань, сприяє формуванню дослідницької компетентності. Це є особливо актуальним в умовах профільної освіти, де проєкт може мати професійну або міждисциплінарну спрямованість.

Проблемне навчання, що ґрунтується на створенні інтелектуально складних ситуацій, які не мають готових відповідей, розглядається як потужний інструмент мотивації до глибокого пізнання. Зіткнення учнів із пізнавальним протиріччям активізує когнітивні процеси, породжує інтерес, стимулює самостійне мислення й пошук рішень. Проблемне навчання формує установку на розвиток майстерності учнів і сприяє переходу від зовнішніх до внутрішніх джерел мотивації.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) (віртуальні лабораторії, інтерактивні тести, освітні ігри, відеоуроки тощо) мають потужний мотиваційний потенціал завдяки візуалізації, індивідуалізації й гейміфікації навчання. ІКТ дають змогу створювати ситуації успіху, забезпечують зворотний зв’язок і можливість самоконтролю, що сприяє зростанню впевненості в собі й зниженню тривожності під час навчання.

Як уже зазначалося, актуальним у контексті старшої профільної школи є переорієнтація освітньої мотивації із зовнішньої на внутрішню, що пов’язано з

самостійним визначенням цілей навчання, життєвих орієнтирів і професійної ідентичності. У формуванні внутрішньої мотивації особливу роль відіграють емоції особистості: переживання задоволення від процесу навчання, переживання успіху, атмосфера підтримки, діалогу між однолітками, педагогами й батьками. Це підтверджується в дослідженнях О. Дуброви (2016), А. Скуріхіної та О. Петрунько (2016), які доводять, що педагогічні технології, засновані на інтерактивності, емоційній підтримці, сприяють переходу учнів від зовнішньої до внутрішньої мотивації, підвищують рівень самооцінки та автономності. Саме залучення учнів до активних форм взаємодії (проєктної діяльності, роботи в командах, використання ІКТ) є одним із ефективних засобів формування стійкої зацікавленості навчанням.

У дослідженнях українських учених простежується також акцент на зв’язку між мотивацією та самореалізацією. Так, у працях Н. Скулиш (2016), Н. Муранової (2005), Л. Шелестової (2025c, 2025g) мотивація постає як системоутворювальний чинник освітнього поступу, що забезпечує не лише навчальні досягнення, а й розвиток особистості, самосвідомості, соціальної активності учня. Саме педагогічні технології, що створюють простір для усвідомленого вибору, рефлексії, професійного самовизначення, здатні стимулювати не лише інтерес до предмета, а й широку життєву зацікавленість, що формує особистісну стійкість до зовнішніх викликів.

Варто також зауважити, що реалізація мотиваційної функції педагогічних технологій у певному профілі залежить від його специфіки. Результати сучасних емпіричних і теоретичних досліджень (Аксьонов, 2024; Ващенко, 2022; Маляр & Ваколя, 2021; Шелестова, 2025c, 2025g) засвідчують, що універсальних технологій для всіх профілів не існує. Натомість успішними виявляються ті технології, які враховують мотиваційні пріоритети та когнітивні особливості учнів кожного конкретного профілю:

– гуманітарного (учні, зазвичай, мають розвинене мовлення, емоційну чутливість, соціальну спрямованість);
– математичного та фізико-технічного (мотивація учнів формується переважно на основі пізнавального інтересу, логічного мислення та потреби в досягненні);

- природничо-наукового (учні мають високу пізнавальну допитливість, схильність до експериментування та дослідження);
- мистецького (у формуванні мотивації провідну роль відіграє емоційно-естетична мотивація, потреба в самовираженні та творчості);
- технологічного (учні переважно орієнтовані на практичну діяльність, ремісничі або інженерні навички).

Таким чином, дослідники в галузі мотивації особистості наголошують на таких ключових положеннях: по-перше, саме внутрішня мотивація є основою ефективного, стійкого й глибокого занурення в навчання; по-друге, педагогічні технології повинні бути сконструйовані так, щоб задовольняти потреби учнів в автономії, компетентності та соціальній залученості; по-третє, урахування вікових, психологічних і ціннісних характеристик учнів є обов'язковою умовою успішної мотиваційної стратегії в навчанні.

Формування мотивації, зокрема її внутрішніх форм, має бути не спонтанним, а педагогічно сконструйованим процесом, який потребує системної підтримки та цілеспрямованого впливу на когнітивну, емоційну й ціннісну сфери особистості школяра. На основі системного аналізу сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень можна виокремити педагогічні умови, реалізація яких у профільній середній освіті сприяє формуванню стійкої, глибоко вмотивованої освітньої (навчальної) діяльності учнів старшої школи. Комплексна реалізація цих умов створює стійку систему впливів, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації, пізнавальної активності, здатності до самоосвіти та професійного самовизначення.

Визначимо шість ключових педагогічних умов у роботі з формування мотивації в профільній середній освіті:

1. *Особистісна значущість змісту освіти (навчального змісту) як умова мотивації*

Однією з ключових умов мотиваційної залученості є релевантність змісту освіти (навчання) до потреб, інтересів і життєвих орієнтирів учнів. Це узгоджується з положеннями теорії очікувань-цінності та самодетермінації, які наголошують: завдання має набувати смислового наповнення для самого учня, інакше мотивація не матиме внутрішнього підґрунтя. У старшій школі це означає потребу в

осмисленні міжпредметних зв'язків, прикладної значущості знань, а також узгодженості навчальних тем із майбутніми професійними інтересами (Ващенко, 2022), О. Дуброва, 2016) .

2. Педагогічна підтримка автономії та самостійності учнів

Висока мотивація до навчання неможлива без відчуття автономії: права на вибір, самостійне планування, ініціативу. Стратегії, що передбачають учнівське самоврядування в навчальній діяльності, індивідуальні проєкти, вибір рівня складності завдань або способу їх виконання, забезпечують перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього самоуправління (Муранова, 2005; Скулиш, 2016).

3. Емоційна підтримка та створення «ситуації успіху»

Успішність, яка супроводжується позитивним зворотним зв'язком, створює передумови для розвитку освітньої мотивації, пізнавальної активності. Як свідчать результати досліджень (Маляр & Ваколя, 2021), емоційне підкріплення успіху в навчанні – один із найефективніших чинників збереження інтересу та впевненості в собі. Створення «ситуації успіху» (диференціація, формувальне оцінювання, робота з помилками без приниження) сприяють формуванню «мотивації майстерності» – прагнення розвивати компетентність без страху невдачі (Тарасова & Насінська, 2020).

4. Гнучке середовище співнавчання

Соціальна взаємодія є ще одним із потужних мотиваторів, особливо для старшокласників, які мають високу потребу в належності до групи. Дослідження А. Шкуропат, І. Головченко та С. Рудишина (2021) підтверджують, що кооперативні форми діяльності (парна, групова, колективна робота) не лише сприяють засвоєнню знань, а й створюють сприятливе середовище для підвищення мотивації. Важливою умовою є наявність безпечної атмосфери, де думка кожного має вагу, а помилки сприймаються як ресурс для навчання, а не як джерело осуду.

5. Використання педагогічних технологій із яскраво вираженим мотиваційним потенціалом

До технологій із яскраво вираженим мотиваційним потенціалом відносять: інтерактивне навчання, проєктні технології, проблемне навчання, навчання на основі кейсів і ситуацій вибору, цифрові платформи з елементами гейміфікації. Їх

особливість полягає в залученні учня до активного пошуку, конструювання знання, рефлексії, що саме по собі підвищує мотивацію на рівні діяльності.

6. Індивідуалізація освітнього процесу

Індивідуальні освітні траєкторії, адаптація навчання до темпу та стилю сприйняття, урахування мотиваційного профілю учня, формує почуття цінності особистого зростання (Дуброва, 2016; Муранова, 2005). За таких умов учень сприймає навчання не як зовнішній тиск, а як власний шлях, а це є основою формування внутрішньої мотивації.

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо: мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті є не лише важливим інструментом підтримки навчальної активності учнів, а й однією з ключових умов їхнього особистісного розвитку, професійного самовизначення й усвідомленого вибору освітньої траєкторії. Ефективна реалізація цієї функції можлива лише за умови цілеспрямованого й науково обґрунтованого підходу до побудови освітнього процесу, у якому педагогічні технології виступають не як набір методів, а як комплексна система, що враховує індивідуальні, вікові, соціокультурні й когнітивно-емоційні особливості учнів.

Найбільший мотиваційний ефект мають ті педагогічні технології, які: забезпечують умови для суб'єктного включення учня в навчальну діяльність; активізують пізнавальний інтерес через створення ситуації успіху, рефлексії та співпраці; поєднують традиційні й цифрові інструменти навчання відповідно до контексту та рівня готовності учнів; сприяють розвитку внутрішньої мотивації шляхом залучення учня до проєктної, дослідницької та самоосвітньої діяльності.

Аналіз емпіричних і теоретичних джерел доводить, що педагогічні технології з вираженим мотиваційним потенціалом мають комплексний вплив на пізнавальну активність, якість мотивації, рівень академічної самостійності старшокласників. Саме завдяки таким технологіям зростає значущість знань у свідомості учня, виникає готовність до подолання труднощів, формується стійкий інтерес до пізнання та потреба в саморозвитку.

Подальші дослідження мотиваційної функції педагогічних технологій у профільній середній освіті можуть бути спрямовані на розроблення практичних

інструментів формування внутрішньої мотивації учнів у різних профілях навчання. Зокрема, доцільно розробити адаптивні моделі організації освітнього (навчального) процесу з урахуванням типів мотивації, стилів навчання та когнітивних особливостей старшокласників.

Одним із перспективних напрямів наукового пошуку є поглиблений аналіз ефективності застосування конкретних педагогічних технологій (кейс-метод, навчання в співпраці, проєктна діяльність) у контексті різних освітніх профілів (гуманітарного, природничого, технологічного тощо). Це дасть можливість встановити специфіку мотиваційних потреб учнів кожного профілю та відповідні механізми їх реалізації.

Також актуальним є дослідження потенціалу цифрових освітніх технологій у посиленні мотивації навчання: від гейміфікації освітнього процесу до застосування адаптивних онлайн-платформ, які дають змогу індивідуалізувати та персоналізувати навчальний контент відповідно до цілей профільної освіти.

Загалом, реалізація мотиваційної функції педагогічних технологій у профільній середній освіті потребує системного підходу, гнучкості та постійного вдосконалення як змісту освіти, так і методик його викладання з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій учнів (Шелестова, 2025с).

6.5. Формування вміння приймати рішення й робити вибір як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті

У сучасних умовах реформування української школи, зокрема в контексті впровадження профільної середньої освіти, дедалі більшої ваги набуває завдання формування в учнів здатності до усвідомленого вибору й прийняття рішень. Саме ця компетентність визначає успішну самореалізацію особистості в мінливому світі, що вимагає від учня не просто здатності до навчання, а вміння діяти, ухвалювати рішення, нести за них відповідальність.

Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.) чітко окреслює, що освітній процес має бути зорієнтований на формування в учнів здатності свідомо планувати особисту освітню траєкторію, критично мислити, приймати рішення в

контексті практичної й соціальної значущості знань і вмінь. Закон України «Про освіту» (2017 р.) також визначає метою повної загальної середньої освіти «різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності».

З огляду на це, постає актуальна педагогічна проблема: як створити умови, за яких старшокласник не лише засвоює зміст певного профілю навчання, а й формує в собі здатність до самостійного, обґрунтованого вибору як у межах освітнього процесу, так і в життєвих ситуаціях. Адже недостатній рівень сформованості цієї компетентності призводить до поверхового ставлення учнів до навчання, слабкої зацікавленості в профільному матеріалі, випадкового або інертного вибору подальших освітніх чи професійних напрямів, що негативно впливає на мотивацію, академічну успішність і подальшу соціалізацію.

Формування в учнів уміння приймати рішення є складним психолого-педагогічним феноменом, який охоплює як когнітивні, так й емоційно-вольові, мотиваційні, ціннісні компоненти особистості. Йдеться не лише про навчальний результат, а про здатність учня діяти усвідомлено в ситуаціях невизначеності, розглядати альтернативи, оцінювати наслідки, нести відповідальність за свій вибір. Саме тому це вміння посідає центральне місце в системі ключових компетентностей, задекларованих у Державному стандарті профільної освіти (2024 р.) як необхідні для життя в демократичному суспільстві, що ґрунтується на виборі, ініціативі й автономії суб’єкта.

Психологічні засади прийняття рішень розроблялися в межах різних теоретичних шкіл. Зокрема, Ж. Піаже, досліджуючи етапи когнітивного розвитку дитини, наголошував, що здатність до прийняття обґрунтованих рішень виникає на етапі формальних операцій, приблизно у віці 12–15 років, коли підліток починає оперувати гіпотетико-дедуктивним мисленням і враховувати не лише безпосередній досвід, а й абстрактні можливості (Piaget, 1969). У межах соціокультурного підходу Б. Рогофф наголошує на ролі соціальної взаємодії та спільної діяльності в

когнітивному розвитку дитини. У процесі керованої участі дорослий або досвідченіший партнер структурує ситуацію діяльності та поступово передає дитині відповідальність за її організацію й виконання (Rogoff, 1990).

У сучасній українській психології проблему свідомого вибору досліджував С. Максименко. Він указував на інтегративний характер прийняття рішень, що поєднує емоційно-вольову регуляцію, мотиваційну налаштованість і пізнавальні процеси. Рішення є конкретним виявом самосвідомості особистості, способом реалізації її цінностей і смислів (Максименко, 2006). Таким чином, навчання прийняттю рішень - це не лише когнітивна операція, а й виховання особистості, здатної діяти автономно, але з урахуванням етичних і соціальних норм.

У дидактичному вимірі формування навичок прийняття рішень постає як невід'ємна складова компетентнісного підходу, що передбачає активне, свідоме засвоєння змісту освіти, застосування знань у реальних чи змодельованих ситуаціях, здатність учня трансформувати навчальний досвід у життєвий. У межах діяльнісного підходу це означає організацію навчання за допомогою завдань, що передбачають вибір способу дії, обґрунтування позиції, прогнозування результатів (проєкти, кейс-завдання, дебати, рольові ігри тощо). Освітній (навчальний) процес у такому форматі стає не лише передачею знань, а простором для прийняття рішень у ситуаціях наближених до реальних.

Значущим у цьому контексті є особистісно зорієнтований підхід, у межах якого вибір постає як вияв суб'єктності учня. Якщо освітнє середовище не допускає варіативності, не визнає права на помилку, не створює умов для вільного висловлення думки, формування навичок вибору неможливе. Педагог має не лише навчати, а й моделювати ситуації морального, практичного, навчального вибору, супроводжуючи учня на шляху до самостійності. У цьому сенсі актуальними є висновки А. Семенової, яка розглядає суб'єктність як результат взаємодії особистості з діяльнісним і ціннісним контекстом освіти, у якому учень отримує можливість і право на освітній вибір (Семенова, 2016).

Процеси прийняття рішень проходить певні етапи: пошук інформації; пошук і знаходження альтернатив; вибір кращої альтернативи (Герберт Саймон) (Творошенко, 2021). Не менш важливим є аналіз компонентів процесу прийняття

рішень у старшому шкільному віці. Дослідники виокремлюють три провідні складники: мотиваційний (готовність до вибору, внутрішня зацікавленість, ціннісні орієнтири), когнітивний (наявність знань, умінь аналізувати ситуацію, порівнювати альтернативи), емоційно-вольовий (здатність долати сумніви, відповідати за рішення, діяти в ситуації невизначеності). Мотиваційний компонент визначає мету та спрямовує дії, когнітивний включає аналіз інформації та прогнозування наслідків, а емоційно-вольовий забезпечує контроль над емоціями та самостійність у виборі. Саме ця триєдність і визначає рівень сформованості вміння робити вибір: від інформаційного пошуку – до вольового втілення (Максименко, 2006; Санніков & Срібна, 2021).

Формування в учнів здатності приймати рішення є одним із ключових напрямів трансформації освітнього процесу в профільній середній освіті. Цей процес потребує використання таких педагогічних технологій, які не лише передають знання, а й активізують особистісний досвід учня, орієнтують його на самостійне мислення, оцінювання альтернатив і прийняття рішень щодо цілей, наслідків, ціннісних орієнтирів тощо. На сучасному етапі особливої уваги заслуговують технології, що інтегрують когнітивну й емоційно-ціннісну сфери, надаючи учневі можливість діяти як суб’єкт власного вибору.

Однією з найбільш ефективних у цьому аспекті є технологія *проєктного навчання*, яка, базується на створенні учнями реального продукту як результату самостійного дослідження (Аніщенко, Артюшина, Герлянд, Кулалаєва, Романова, & Шимановський, 2019; Пєхота, Кіктенко, Любарська, Нор, & Олексюк, 2004). У межах проєкту учень стикається з необхідністю самостійно формулювати проблему, обґрунтовувати мету, планувати хід діяльності, розподіляти обов’язки в групі, робити вибір між можливими шляхами розв’язання, нести відповідальність за результат. Усе це створює середовище для формування вміння приймати рішення в реалістичних ситуаціях (освітніх, соціальних, громадянських).

Дієвим інструментом є *STEM-технології* (проєкти, лабораторні експерименти), які використовуються в інтегрованому підході до навчання (STEM-освіті) для вивчення природничих наук, технологій, інженерії та математики. Особливість STEM-підходу полягає у формулюванні відкритих задач з багатьма

варіантами вирішення, що стимулює учнів до гіпотетичного мислення, побудови моделей, перевірки їх ефективності, обґрунтування обраного шляху. Як засвідчують дослідження різних науковців, STEM-підхід формує в учнів не лише предметні, а й метапредметні компетентності, зокрема вміння оцінювати альтернативи та приймати технологічно обґрунтовані рішення (Гнєзділова, 2021; Мальчикова, Молікевич, & Саф'яник, 2021).

Високу ефективність у формуванні навичок вибору демонструє *кейс-технологія* (технологія, орієнтована на аналіз конкретних життєвих або професійних ситуацій). Учень має вивчити обставини, виділити головну проблему, оцінити позиції учасників, запропонувати варіанти вирішення й обґрунтувати вибір. Такий підхід формує аргументаційну культуру, прогностичне мислення, здатність діяти в умовах суперечливих даних. Кейс-метод активно використовується в профільному навчанні, зокрема в економічному та соціально-гуманітарному напрямах, де важливою є здатність до оцінювання ризиків, етичної рефлексії, відповідального рішення (Пащенко, 2015; Іванов, Мостенська, Федулова, & Рибачук-Ярова, 2012).

Педагогічною технологією, що сприяє розвитку навички приймати рішення в умовах профільної середньої освіти цілком обґрунтовано можна вважати *гейміфікацію,* оскільки вона об'єднує елементи навчального досвіду, мотивації, когнітивної активності та соціальної взаємодії. Українські дослідники, зокрема, О. Пометун і Л. Пироженко наголошують, що інтерактивні методи, ігрове навчання та цифрові симуляції є ефективними інструментами формування в учнів життєвих компетентностей, зокрема уміння робити вибір (Пометун & Пироженко, 2004). Ця педагогічна технологія передбачає використання ігрових інструментів (балів і рейтингів, рівнів, бейджів (відзнак), квестів і місій, таймерів (обмежень у часі), елементів змагання, сюжетів і правил гри в неігровому (навчальному) контексті задля підвищення залученості учнів, стимулювання їхньої мотивації та формування ключових компетентностей, зокрема, вміння приймати рішення.

Гейміфікація, тобто використання ігрових механізмів в освітньому (навчальному) процесі, створює особливе середовище для тренування навичок прийняття рішень у безпечному, але динамічному контексті. Навчальні ігри або симуляції дають змогу моделювати складні ситуації, у яких учень має реагувати

швидко, ураховувати множинні фактори, адаптуватися до змін. Як свідчать результати експериментальних досліджень, упровадження елементів гейміфікації суттєво активізує мотивацію та покращує якість навчального вибору учнів (Волкова, 2018; Горєлов & Даріуш, 2017).

Ще одним важливим інструментом формування навички приймати рішення є *тренінгові технології*, що базуються на створенні групової взаємодії, де учні вчаться слухати одне одного, висловлювати власну позицію, вести переговори, шукати компроміси. Такі технології, зазвичай, мають психологічну складову й спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, уміння діяти в соціальних ролях, приймати колективні рішення. У профільному навчанні цей формат є надзвичайно актуальним, оскільки забезпечує не лише інтелектуальну, а й емоційно-комунікативну складову вибору.

Не менш значущою технологією є *портфоліо*, яке розглядається не лише як спосіб фіксації результатів навчання, а як інструмент розвитку саморефлексії. Через аналіз власних дій, оцінювання рішень, самоаналіз успіхів і помилок учень поступово виробляє здатність брати на себе відповідальність за вибір, формувати власну освітню траєкторію. Портфоліо допомагає учневі відчути себе суб’єктом освітнього процесу, здатним аналізувати й переосмислювати особистий досвід» (Шехавцова, 2013).

Як уже зазначалося, профільна освіта створює унікальне середовище для формування в старшокласників ключових життєвих і професійних компетентностей, серед яких однією з центральних виступає вміння приймати обґрунтовані рішення й здійснювати відповідальний вибір. Різноманіття освітніх профілів не лише забезпечує можливість урахування індивідуальних інтересів і нахилів учнів, а й потребує використання педагогічних технологій, здатних формувати цю компетентність відповідно до специфіки кожного напряму.

У природничо-математичному профілі навчання базується на оперуванні точними даними, формулами, закономірностями, однак сам освітній процес все частіше орієнтований на дослідницьку діяльність. У цьому контексті формування компетентності вибору відбувається за допомогою моделювання експериментальних рішень. Учень має змогу висунути гіпотезу, обрати метод її перевірки, провести

серію спостережень або вимірювань, зіставити результати з очікуваннями, сформулювати висновки. Таким чином, відбувається усвідомлений вибір на кожному етапі: від постановки проблеми до її інтерпретації. Особливо яскраво ці можливості реалізуються за допомогою проєктних технологій, що передбачають не репродуктивну, а продуктивну навчальну діяльність.

Гуманітарний профіль передбачає роботу з багатозначними, відкритими для інтерпретації текстами, що вимагає від учня вміння обирати точку зору, аргументувати її, формулювати власну позицію. Саме тут найкраще реалізується потенціал таких форм, як написання есе, участь у дебатах, текстовий аналіз, робота з авторськими позиціями. Через інтерпретацію змісту літературного чи історичного джерела учень вчиться бачити неоднозначність, зважувати аргументи, робити власний вибір з опорою на етичні, культурні, соціальні міркування. Гуманітарна освіта повинна формувати здатність до морального й цивілізаційного вибору, що неможливо без педагогічних технологій, які активізують внутрішню рефлексію учня.

У *технологічному профілі* навчання акцентується на практичній діяльності, пов’язаній із проєктуванням, моделюванням, конструюванням. Учні мають можливість обирати матеріали, способи реалізації задуму, технології виконання, зіставляти ефективність альтернатив. Формування компетентності вибору тут реалізується через поетапну організацію проєктної роботи, застосування технологій інженерного дизайну, цифрове моделювання. Учень постає не лише як виконавець, а й як розробник, котрий постійно стикається з необхідністю приймати рішення в реальному виробничому чи професійному контексті. Технологічне моделювання сприяє формуванню в учнів критичного й прогностичного мислення.

Економічний профіль вирізняється орієнтацією на прийняття раціональних, але також етично та стратегічно зважених рішень. За допомогою створення бізнес-планів, участі в симуляційних іграх, аналізу кейсів з реального бізнесу учні вчаться оцінювати ризики, розраховувати наслідки, балансувати між ефективністю й соціальною відповідальністю. У цій сиутації вибір є постійною складовою навчальної діяльності: чи інвестувати, який ринок обрати, яка стратегія розвитку

підприємства є найбільш доцільною. Економічне моделювання сприяє формуванню стійких навичок ухвалення рішень в умовах невизначеності.

Соціально-психологічний профіль зосереджений на формуванні соціальних компетентностей, емпатії, навичок комунікації та саморегуляції. Тут особливо ефективними є технології, що передбачають аналіз поведінкових моделей, розігрування рольових ситуацій, обговорення соціальних дилем. Учень стикається з неоднозначними ситуаціями, де немає єдиного правильного варіанту, і має ухвалити рішення, виходячи зі своєї ціннісної системи, етичних переконань, розуміння соціального контексту. Це дає змогу розвивати не лише інтелектуальну, а й моральну зрілість, здатність до відповідального вибору в громадянських і міжособистісних стосунках. Такі технології формують модель суб'єктної поведінки, у якій учень навчається бачити наслідки своїх рішень не лише для себе, а й для суспільства.

Таким чином, кожен профіль має свою специфіку у формуванні компетентності вибору, однак спільним для всіх є принцип інтеграції пізнавальної, емоційної та рефлексійної складових у процесі прийняття рішень. Усі описані практики сприяють тому, що учень не лише засвоює зміст навчального матеріалу, а й набуває здатності свідомо будувати свою життєву та професійну траєкторію, що й є стратегічною метою профільної середньої освіти.

Систематизація сучасних освітніх практик в українських закладах загальної середньої освіти свідчить про зростаюче усвідомлення важливості формування в учнів старшої школи здатності до обґрунтованого прийняття рішень. У межах профільної освіти ця компетентність реалізується через інтеграцію відповідних педагогічних технологій до змісту окремих курсів, а також у межах міждисциплінарних підходів, орієнтованих на розвиток автономії, критичного мислення та соціальної відповідальності.

Розгляд функції формування вміння приймати рішення як складової сучасних педагогічних технологій у профільній середній освіті засвідчив її надзвичайну актуальність і методологічну значущість. Теоретичний аналіз, здійснений у межах дослідження, дає змогу констатувати, що компетентність ухвалення рішень є міждисциплінарною, інтегративною, і, водночас, ключовою для особистісного

розвитку учнів в умовах Нової української школи. Її формування тісно пов'язане з розвитком критичного мислення, емоційної саморегуляції, автономії та відповідальності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 6

Аксьонов, М. (2024). Теоретичні напрацювання щодо мотивації та їх впровадження в освіту підлітків. *Вчені записки Університету КРОК*, 3(75), 295–302.

Аніщенко, В. М., Артюшина, М. В., Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., Романова, Г. М., Шимановський, М. М., Романов, Л. А., Вайнтрауб, М. А., Кравець, Ю. І., Михнюк, М. І., Пащенко, Т. М., Пятничук, Т. В., Свистун, В. І., & Смирнова, І. М. (2019). Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. https://doi.org/10.32835/978-966-655-908-4/2019

Антонов, Є. В. (2024). Розділ 9. Гейміфікація як засіб мотивації освітнього процесу. У Дубасенюк (Ред.), *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів* (с. 229–258).

Арістова, Н. О., & Махович, І. А. (2023). Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* За наук. ред. Топузова, Малихіна (с. 201–204).

Барановська, О. В. (2021). Реалізація педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням. У *Технології профільного навчання*. За наук. ред. Васьківської (с.124-178).

Берг, О., & Колодяжна, А. (2021). Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності. *Збірник тез доповідей V Міжнародної науково–практичної конференції текстильних та фешн технологій KyivTex&Fashion*, (с. 125–128).

Буреннікова, Л. Ю., Шинкаренко, С. О., & Юшкова, Л. С. (1995). Активізація пізнавальної діяльності студентів з використанням методів педагогіки співробітництва. У *Сучасні педагогічні технології у вищій школі*.

Буханєвич, В. В. (2016). Психолого-педагогічні умови інтенсифікації навчання. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. (с. 231–239).

Васьківська, Г. О., Косянчук, С. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., & Кравчук, О. П. (2020). Технології профільного навчання.

Ващенко, Л. (2022). Старшокласники про мотиви навчання в профільному закладі загальної середньої освіти. У *The 7th International scientific and practical conference «International scientific innovations in human life»* Manchester, (с. 372-375), United Kingdom.

Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка. https://www.niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/vidkrita-osvita-novitni-tekhnologii-u-navchalnomu-procesi-ta?utm_source=chatgpt.com

Вознюк, О., Гаращук, К., & Зимовець, О. (2023). Пошуки ефективної моделі освітньої діяльності: світовий досвід. *Нові технології навчання, 97,* 16–26.

Волкова, Н. П. (2018). Інформаційно-комунікаційні технології. Гейміфікація. У *Інтерактивні технології навчання у вищій школі* (с. 162–206).

Генкал, С. (2022). Самореалізація учнів під час проєктної діяльності на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 1(115), 199 – 210.

Геревенко, А. М., Ільїна, Т. В., & Ібрагімова, Л. А. (2024). Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. *Академічні візії.* Випуск 31, 1 – 12.

Гнєзділова, В. І. (2021). *Інноваційні технології у STEM-освіті: Навчальний посібник.* Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

Горєлов, В., & Даріуш, С. (2017). Гейміфікація навчання. Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання (с. 136–139).

Дзюбко, Л., & Гриценок, Л. (2009). Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика,* 4, 33–43.

Добридень, А. (2008). Мотиви самоосвітньої діяльності старшокласників. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 129, 33–37.

Доротюк, В. (2019). Мотивація учнів: проблема та шляхи її вирішення в умовах компетентнісно орієнтованого навчання. У *Матеріали І Всеукраїнської*

науково–практичної інтернет–конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (с. 45–49).

Дуброва, О. (2016). Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки,* 14.

Євангеліст, О. О. (2019). Віртуальні хімічні лабораторії як засіб підтримки навчально-дослідницької діяльності учнів з хімії при вивченні теми «Розчини».

Загородня, А. А. (2019). Місце та роль профільного навчання старшокласників у розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл. У *Scientific discoveries: projects, strategies and development.* Volume 2. Edinburgh, Scotland. (с. 102–104).

Іванов, С. В., Мостенська, Т. Л., Федулова, І. В., & Рибачук-Ярова, Т. В. (2012). Використання кейс-методів у навчальному процесі. *Наукові праці НУХТ,* 43, 107–112.

Кисельова, О. І. (2011). Шляхи і методи інтенсифікації педагогічного процесу у вищій школі. *Наука і освіта,* 7, 45–49.

Климчук, В. О., & Горбунова, В. В. (2014). *Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: Теорія, методика, програма розвитку*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. https://hdl.handle.net/20.500.14570/1058

Козак, Т. М. (2012). Інтенсифікація лекції у вищій школі засобами мультимедійних презентацій. *Information Technologies and Learning Tools*, Том 28, Вип. 2.

Козир, М. (2020). Розвиток мотивації школярів до навчання засобами ІКТ. *Освітологічний дискурс.* Том 31, 4.

Кремень, В. Г., Топузов, О. М., Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І., & Засєкіна, Т. М. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для Нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5, 1–8.

Леонтьєва, І. В. (2019). Педагогічна освіта: теорія і практика. *Психологія. Педагогіка,* 32, с. 29–38.

Литвинова, С. Г., Сороко, Н. В., Баценко, С. В., Богочков, Ю. М., Гриб'юк, О. О., Дементієвська, Н. П., Коркішко, І. А., Слободяник, О. В., Соколюк, О. М., & Ухань, П. С. (2023). Проєктування освітнього середовища з використанням

засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія.

Ляшенко, О. І. (2024). Шляхи реалізації профільної середньої освіти в умовах реформування української школи. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 10–15).

Максименко, С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. ТОВ «КММ». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643/

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Барановська, О. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2021). Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Мальчикова, Д. С., Молікевич, Р. С., & Саф'яник, І. С. (2021). Імітаційні та ігрові STEM-технології і практики на уроках природничо-математичного циклу, 14, 79–86.

Маляр, Л., & Ваколя, З. (2021). Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова,* Випуск 82,102 – 107.

Мартинець, Л. А. (2015). Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2015, 3(34), 10–13.

Мельник, Л. П. (2002). *Психологія управління: Курс лекцій* (2-ге вид., стер.). МАУП.

Мирончук, Н. М. (2017). Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*, 87, 191–196.

Муранова, Н. (2005). Науково–теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання у допрофесійній освіті старшокласників. *Педагогіка і психологія професійної освіти,* 1, 79–90.

Нежданова, Н. (2015). Емпіричний аналіз динаміки мотивації майбутніх фахівців як важливої складової структури їх професійних якостей. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Серія: Психологія,* 20(3) (37), Ч. 1., 71–81.

Очеретна, Н. Д. (2011). Інтенсифікація навчальної діяльності студентів-аграріїв. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. *28*, 392–396.

Парфілова, С. (2006). Формування пізнавального інтересу як мотиву навчальної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Випуск 10.

Пашко, Л. Ф., Коваленко, О. П., & Симоненко, Л. І. (Упоряд.). (2008). Профільне навчання: досвід упровадження, інноваційні технології.

Пащенко, Т. М. (2015). Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*, 8(127), 94–99.

Пєхота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М., Нор, К. Ф., & Олексюк, О. Є. (2004). *Освітні технології: Навчально-методичний посібник*. А.С.К.

Поліхун, Н., Сліпухіна, І., & Чернецький, І. (2017). STEM орієнтоване навчання як педагогічна проблема. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2, 30–35.

Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.

Про затвердження державного стандарту профільної середньої освіти. (Постанова Кабінету Міністрів України № 851 від 25.07.2024). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724

Пшенична, О. С. (2024). *Цифрові та мультимедійні технології в профільній середній та фаховій передвищій освіті: Навчальний посібник*. Запорізький національний університет. https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/handle/12345/24053

Рибалка, В. В. (2006). *Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник*. ІПППО АПН України.

Рибачук, А. В. (2018). Інтерактивне навчання як засіб інтенсифікації навчального процесу. *Web of Scholar*. 2(20), Vol.4, 57–60.

Санніков, О. І., & Срібна, С. В. (2021). Мотивація і воля в регуляції прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти.* 15(44), серія «Соціальні та поведінкові науки», 108–125.

Семенова, А. В. (2016). *Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії*. Бондаренко М. О. https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi_vymir.pdf

Сидоренко, О., & Чуба, В. (Упоряд.). (2001). Ситуаційна методика навчання: теорія і практика.

Сисоєва, С. О. (2002). Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика,* 4, 69–79.

Скулиш, Н. (2016). Мотивація та самореалізація старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. *Synytsya scientific heritage in the context of current psychology of training and development. Scientific seminar with international participation in november.*

Скуріхіна, А., & Петрунько, О. (2016). Особливості мотивації і ставлення до навчання старшокласників та студентів. *Наукові здобутки студентів Інституту людини,* 1(5).

Слободяник, О. В. (2015). Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. https://core.ac.uk/download/pdf/32308793.pdf

Тарара, А. М., Мачача, Т. С., Туташинський, В. І., & Вдовченко, В. В. (2019). Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

Тарасова, Т., & Насінська, Н. (2020). Мотивація досягнення успіху сучасних старшокласників. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VIII: діалог у розвитку науки та освіти* (с. 305–306).

Творошенко, І. С. (2021). *Технології прийняття рішень в інформаційних системах: Навчальний посібник*. ХНУРЕ. https://doi.org/10.30837/978-966-659-294-4

Фарина, А., Ковальчук, І., Єрко, Г., Казмірчук, О., Галан, О., & Курчаба, О. (2019). Педагогічний коучинг як засіб інтенсифікації освітнього процесу в Україні. *European humanities studies: State and Society.* Issue 3(I), 64–86.

Чубар, В. (2015). Оптимізація організації профільного навчання старшокласників технологій виробництва. *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Том 1, 7, 156–160.

Чубар, В. (2023). Формування пізнавальної активності старшокласників у процесі профільного навчання технологій. *Collection of scientific papers «Scientia»*, 1/29, 203–208.

Шелестова, Л. В. (2018). Педагогічні технології як засіб розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика*, 1(20), 24–36.

Шелестова, Л. В. (2019a). Використання педагогічних технологій розвитку творчих здібностей школярів у сучасній профільній школі. У *Реалізація профільного навчання в умовах Нової української школи,* (с. 33–41).

Шелестова, Л. В. (2019b). Вплив педагогічних технологій на розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. У *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти.* (с. 205–214).

Шелестова, Л. В. (2021). Діяльнісний підхід. У *Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти,* (с. 25–29).

Шелестова, Л. В. (2024a). *Можливості використання дистанційної форми навчання для ефективної реалізації профільної освіти.* У *The XV International Scientific and Practical Conference «Innovative technologies in the field of human services»*, (с. 154–158), Stockholm, Sweden.

Шелестова, Л. В. (2024b). Організація профільної середньої освіти: механізм формування профілів. У *The XII International Scientific and Practical Conference «Development of theories and methods of education of past years»* (с.187-191), Antwerp, Brussels.

Шелестова, Л. В. (2024c). Профільна середня освіта в Україні: розроблення змісту та формування профілів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи,* Випуск 2(33), 7–18.

Шелестова, Л. В. (2024d). Трансформація профільної середньої освіти в Україні: концептуальні засади та нормативно-правові аспекти. У *The* XI *International*

Scientific and Practical Conference «Modern trends of youth: advantages and significant disadvantages», (с.146–149), Zaragoza, Spain.

Шелестова, Л. В. (2025a). Диференційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The VII International Scientific and Practical Conference «Present and future: priority areas of research in scientific and educational activities»* (с. 147–150), Prague, Czech Republic.

Шелестова, Л. В. (2025b). Інтенсифікація навчальної діяльності учнів як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The* XII International Scientific and Practical Conference. «Modern problems of ensuring the quality of life in the world: present and future», (с. 130–135) Lyon, France.

Шелестова, Л. В. (2025c). Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. *У The XIV International Scientific and Practical Conference «Current topics of science development and their implementation»*, (с. 85–90), Sofia, Bulgaria.

Шелестова, Л. В. (2025d). Педагогічні технології як засіб диференціації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів у профільній середній освіті. У *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи.: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій* [Наукова редакція: Ґжесяк, Зимомря, Ільницький]. Том 13, 230–241, Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв.

Шелестова, Л. В. (2025e). Педагогічні технології як інструмент самореалізації учнів у профільній середній освіті. У *The VIII International Scientific and Practical Conference «Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development»* (с. 162–168), Stockholm, Sweden.

Шелестова, Л. В. (2025f). Формування уміння приймати рішення і робити вибір як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The III International scientific and practical conference «Theories, thoughts, technologies: the foundations of modern science»*, (с. 102-108), Plovdiv, Bulgaria.

Шелестова, Л. В. (2025g). Функції педагогічних технологій у сучасній профільній школі. У *The III International Scientific and Practical Conference «The most difficult problems of youth and ways to solve them»* (с. 170–173), Krakow, Poland.

Шелестова, Л. В., & Барановська, О. В. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі. Наук. ред. Малихін.

Шелестова, Л. В., & Кизенко, В. І. (2025). Підходи до оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті за умов змішаного навчання. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі.* За наук. ред. Топузова; Малихіна (с. 196–198).

Шехавцова, С. О. (2013). Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 18(277), Ч. 3, (с. 135 – 144).

Шкуропат, А., Головченко, І., & Рудишин, С. (2021). Структура навчальної мотивації учнів старших класів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 3(39), 19–26.

Яценко, С. (2015). Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти,* Вип. 85, (с. 231–237).

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self–regulated learning. In Boekaerts, Pintrich, & Zeidner (Eds.), *Handbook of self–regulation*, 451–502.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195059731.001.0001

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25(1),* 68–81.

РОЗДІЛ 7

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Педагогічні системи в демократичному світі динамічно розвиваються відповідно до потреб суспільства та вимог ринку праці. Це зумовлює актуальність профільного навчання як засобу формування ключових компетентностей старшокласників і підготовки їх до свідомого життєвого вибору. У розвинених країнах воно базується на поступовому виборі профільних предметів, професійно орієнтованих програмах і варіативності змісту завдяки курсам за вибором, що забезпечує гнучкість та індивідуалізацію освіти. Для України, яка інтегрується до європейського освітнього простору, профільне навчання є важливим чинником модернізації освіти, адже сприяє узгодженню її змісту з потребами ринку праці, розвитку інтересів і професійного самовизначення старшокласників.

7.1. Профільне навчання: перші спроби, інновації та експерименти

Протягом останніх десятиліть, з розумінням важливості гнучких та адаптивних освітніх (навчальних) систем, профільна освіта в старшій школі стала об’єктом активних досліджень й експериментів. Особливий внесок був зроблений у період з 1990-х по 2000-і роки, який визначився активним пошуком новаторських методик, підходів і моделей у сфері профільної освіти. У цей час здійснювався пошук оптимальних стратегій і принципів профільного навчання й попередньої підготовки в загальноосвітній школі, гімназії та ліцеї. Проводилися дослідження різних форм організації (освітнього) навчального процесу, які були спрямовані на потреби індивідуального розвитку учнів. Тоді ж активно напрацьовувалася нормативна та наукова база профільного навчання: Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат (Затв. Наказом М-ва освіти України від 30.11.1993 р.); Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси (Затв. наказом М-ва освіти України від 19.01.1994 р.); Положення про професійну

орієнтацію молоді, яка навчається (Затв. наказом М-ва освіти України, М-ва праці України, М-ва у справах молоді і спорту від 02.06.1995 р.); Положення про спеціалізовану школу (школу-інтернат) системи М-ва культури і мистецтв України (Затв. наказом М-ва культури і мистецтв України від 27.01.2004); Про типові навчальні плани для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (Наказ М-ва освіти і науки України від 20.05.2003 р.); Рекомендації Міністерства освіти і науки України 28.11.02 № 1/9 щодо забезпечення профільного навчання учнів старшої школи; Концепція державної системи професійної орієнтації населення (1994 р.); Концепція профільного навчання в старшій школі (2003) тощо (Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку, 2004).

Проблему диференціації навчання як основу для організації профільного навчання на початку 2000-х активно досліджували українські науковці: Г. Балл (психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів) (Балл & Перепелиця, 1998); О. Барановська (упровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання) (Барановська, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2011); Н. Бібік (профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної освіти); О. Бугайов (диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі); В. Володько (індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз); Ю. Гільбух (диференціація освіти й навчання як передумова формування готовності до професійної праці); С. Генкал (самореалізація та самовизначення учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів) (Генкал, 2005); В. Грицак (рівнева й профільна диференціація при відборі в проліцейні та ліцейні класи); О. Губачов (допрофесійний компонент змісту навчання в основній школі) (Губачов, 2009); В. Кизенко (основні підходи до формування змісту профільного навчання) (Кизенко, 2004, 2007, 2008); О. Корсакова (технологія диференційованого навчання) (Корсакова, 2001); Л. Липова (сучасні тенденції диференціації змісту освіти (Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади, 2010; Профільне навчання: теорія і практика, 2007); І. Малафіїк (стратегія диференційованого навчання) (Дидактика & Малафіїк, 2004); О. Овчарук (профільне

навчання в старшій школі) (Овчарук, 2003); В. Рибалка (особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників); В. Романчук (організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору професії у навчально-трудовій діяльності); А. Самодрін (організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи) (Самодрин, 1998, 2006); П. Сікорський (теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах) (Сікорський, 2000); С. Трубачева, О. Чорноус (дидактичні особливості інтеграції змісту освіти в умовах профільного навчання) (Трубачева & Чорноус, 2017); А. Фурман (психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання) (Фурман, 1993); Б. Чижевський (організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні) (Чижевський, 1996); Н. Шиян («М'яка» диференціація як основа моделювання профільного навчання) та ін.

Профільне навчання в період його становлення як ідеї української освіти визначалося як «…вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення…», дозволяючи йому спрямовувати зусилля на розвиток професійних вподобань, здібностей, інтересів та знань (Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі, 2013). Планувалося, що формування індивідуального навчального маршруту учня допоможе старшокласникам зконцентруватися на розвитку своїх професійних інтересів, здібностей та знань, сформувати майбутні кар'єрні та життєві цілі. Тобто профільне навчання розглядалося як вид диференційованого навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Проблеми профільного навчання в аспекті диференціації навчання розглядалися науковцями відділу дидактики (В. Кизенко, О. Барановська, С. Бондар, Г. Васьківська, О. Корсакова, Л. Липова, С. Трубачева, Р. Осадчук (Кизенко, Васьківська, Бондар, Барановська, Корсакова, Трубачева, & Осадчук, 2012). Було захищено низка кандидатських і докторських дисертацій (О. Губачов, А. Самодрін та ін.). Співробітники відділу дидактики розробляли дидактичні засади

профільного навчання. *О. Барановська* акцентувала на тому, що ефективна реалізація форм організації навчально-виховного процесу в профільній школі можлива за умов реалізації особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання в умовах профільної школи, урахування індивідуальних потреб старшокласників та їхнього вибору профілю навчання, використання активних форм навчання, розширення існуючих форм організації навчально-виховного процесу за рахунок зовнішньої диференціації (Барановська, 2007b, 2010; Профільне навчання: теорія і практика, 2007); *Г. Васьківська* вважала, що диференціація навчання є умовою функціонування освітніх систем, а диференційоване навчання – характерною ознакою навчального процесу (Васьківська, 2018); *О. Губачов* наголошував, що допрофільна підготовка учнів 9-х класів як ключовий етап переходу до профільного навчання потребує диференціації та інтенсифікації навчання, передбачає організацію навчально-виховного процесу на засадах пізнавання та самопізнання, формування потреби у розвитку особистості, соціально-психологічного супроводу, підтримки професійного самовизначення, ознайомлення з профільною та професійною діяльністю, впровадження різноманітних форм організації навчання (Губачов, 2009); В. Кизенко обґрунтував, що перехід на профільне навчання можна розглядати як форму радикальної диференціації навчання: створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвиток інтересів і здібностей кожного здобувача освіти; розкриття й раціональне використання можливостей кожного члена суспільства; створення нової дидактико-мотиваційно-організаційної системи індивідуалізованого навчання здобувачів освіти (Кизенко, 2021); *Вал. Паламарчук* акцентувала на тому, що диференціація й індивідуалізація навчання забезпечують творчий розвиток учня, враховуючи його інтелектуальну, емоційно-вольову та дійово-практичну сфери, фізичний і психічний стан; вважала, що створення альтернативних програм і підручників різної складності, зменшення наповнюваності класів і поділ їх на групи, розгалуженість соціально-психологічної служби в школі, вивчення специфіки обдарованості дітей сприятиме формуванню зони вільного розвитку дитини (Паламарчук, 2005); *П. Сікорський* визначав диференціацію навчання як «…множинність та варіативність індивідуальних та колективних підходів до суспільно узгоджених цілей освіти, що створює сприятливі

умови для індивідуалізації навчання, професійної орієнтації учня та вибору ним життєвого шляху…» (Сікорський, 2000); *О. Топузов, О. Малихін, С. Алєксєєва, Н. Арістова* визначили теоретичні засади організації освітнього процесу в профільній старшій школі в умовах змішаного навчання; обґрунтували структурно-функційну модель освітнього процесу в профільній старшій школі на засадах індивідуалізації в умовах змішаного навчання; проаналізували сучасні технології навчання, серед яких виділяється формат smart-навчання, що передбачає інтерактивний освітній простір з використанням світового контенту у вільному доступі (Топузов, Малихін, Алєксєєва, & Арістова, 2024); *С. Трубачева* розглядала модель проєктованої особистості як системне охоплення соціальних та особистісно значущих складових життєвого досвіду, головних сфер духовно-психічного життя дитини, потреб та інтересів; виділяла людиностворюючу (гуманістичну) функцію освіти, що передбачає збереження й відтворення екології людини, її тілесного й духовного здоров'я, особистої свободи, сенсу життя, створення умов для саморозвитку та самореалізації (Трубачева & Замаскіна, 2020; Трубачева & Корсакова, 1999); *А. Самодрин* вважав, що особливість профільного навчання полягає в пошуку оптимальної моделі взаємодії між учителем й учнями через організацію індивідуальних профілів, допрофільних і профільних класів або навчальних груп; наголошував на комплементарному підході до самовизначення особистості як «двопланового», що включає визначення майбутньої професії, планування життя та пошук сенсу існування; визначав профільний підхід як реалізацію особистісно орієнтованого змісту освіти, створення умов для трансформаційної діяльності та розвиток профільно-диференційованих інтересів учнів; зміст профільної освіти розглядав як систему знань, умінь і навичок, що формує науковий підхід до світу, забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей, емоційно-ціннісних стосунків, індивідуалізованих інтересів, сприяє соціалізації та творчій самореалізації особистості (Самодрин, 2006).

Цей період можна охарактеризувати як епоху інновацій у системі профільної освіти, коли було закладено основу для впровадження профільного навчання в старшій школі, але не всі закладені ідеї були повністю реалізовані. Досвід упровадження профільного навчання в старшій школі України свідчить про те, що

основним базисом для цього слугує *допрофільна підготовка.* Науковці наголошують на тому, що ключовим фактором успіху профільного навчання є підготовка до профільної спеціалізації, оскільки це дві важливі складові одного процесу: самовизначення особистості у виборі напряму освіти та професійної діяльності. Основна мета, яка постає перед допрофільною підготовкою – формування в учнів готовності до свідомого вибору подальшого напряму навчання; умінь об'єктивно оцінювати свої здібності та навчальні можливості вивчення різних предметів. Орієнтиром для розвитку профільної освіти науковці вважають забезпечення *взаємодії профілізації з профорієнтацією*, ураховуючи фундаментальність знань і вітчизняний культурно-історичний досвід. Якість освіти визначається балансом природи, суспільства й економіки, що є важливою передумовою стійкого розвитку суспільства (Губачов, 2009; Кизенко, Васьківська, Бондар, Барановська, Корсакова, Трубачева, & Осадчук, 2012; Кизенко, 2008; Лукашенко, Шахнін, Липова, Кучерявий, Габ, & Малишев, 2019; Профільне навчання: теорія і практика, 2007; Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти, 2021; Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова, & Кравчук, 2021).

Система профільного навчання потребувала значної адаптації до нових суспільних потреб, більшої гнучкості й орієнтації на індивідуальні можливості та запити учнів. За більш ніж тридцять років закладалася теоретична, правова та практична база для організації профільного навчання в старшій школі. Це, а також поява в Україні нових типів навчальних закладів (закладів освіти), призвело до усвідомлення необхідності створення сучасної гнучкої системи освіти, яка дає змогу учням поєднувати свої індивідуальні інтереси та можливості з потребами суспільства. На сучасному етапі українські науковці досліджують проблеми, які вийшли на передній план у зв'язку з упровадженням профільного навчання в старшій школі з 2027 року: педагогічні системи профільного навчання (С. Алєксєєва, Н. Арістова, О. Барановська, В. Кизенко, В. Кремень, О. Малихін, І. Ліпчевська, О. Ляшенко, Н. Ничкало, О. Топузов, Л. Шелестова); педагогічні умови впровадження профільного навчання (О. Барановська, Г. Васьківська, Л. Вовк, С. Гончаренко, В. Кизенко, С. Косянчук, Л. Липова, А. Самодрин, С. Трубачева, А. Фурман, О. Чорноус); теоретико-методологічні питання

диференціації й індивідуалізації навчання, умови реалізації індивідуального й особистісно орієнтованого підходу в основній і старшій школі (С. Алєксєєва, Н. Арістова, О. Барановська, Г. Васьківська, О. Губачов, В. Кизенко, О. Корсакова, Л. Липова, А. Самодрин, П. Сікорський, С. Трубачева, Д. Тхоржевський, А. Фурман, О. Ярошенко); формування ключових компетентностей учнів старшої школи (С. Алєксєєва, Н. Арістова, О. Барановська, Н. Богданець-Білоскаленко, М. Бурда, Г. Васьківська, Н. Волошина, В. Кизенко, Л. Курач, О. Пометун, О. Топузов, С. Трубачева, Г. Шелехова, Т. Яценко); інтеграція профільного навчання з ринком праці (Г. Зелінська, Л. Даниленко); моделі профільного навчання в умовах реформування освіти (І. Зязюн, В. Кремень, О. Топузов) тощо (Кизенко, Васьківська, Бондар, Барановська, Корсакова, Трубачева, & Осадчук, 2012; Малихін & Ліпчевська, 2024; Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2024a; Профільне навчання: теорія і практика, 2007; Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти, 2021; Топузов, Сидоренко, & Алєксєєва, 2025).

Накопичений досвід у сфері профільного навчання в старшій школі становить основу для розроблення сучасної та модернізованої системи, яка відповідає сьогоденним цивілізаційним викликам та сприяє успішній інтеграції старшокласників до суспільства, узгоджуючи їхні особисті цілі з соціальними вимогами та перспективами особистісного розвитку. Доведено важливість формування наскрізної системи професійної орієнтації учнів, яка враховує їхні індивідуальні освітні потреби й забезпечує наступність між допрофільним і профільним рівнями освіти (за результатами першого (організаційно-підготовчого) етапу всеукраїнського експерименту на тему «Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи») (Малихін, Арістова, Ліпчевська, Павловська, & Борзенкова, 2025). Нині процес упровадження профільного навчання перебуває на стадії інтенсивного розвитку. Відбувається процес інтеграції загальноосвітньої й фахової підготовки, орієнтації на потреби локального ринку праці, активну співпрацю з міжнародними партнерами для обміну досвідом та кращими практиками (Алєксєєва, 2024b; Ляшенко & Мальований, 2024, с. 3–4;

Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2024а; Малихін, Арістова, Барановська, Шелестова, Кизенко, Кравчук, Трубачева, & Чорноус, 2021).

7.2. Зарубіжний досвід організації профільного навчання та його вплив на українську модель

Важливим стимулом модернізації старшої школи України став досвід зарубіжних країн і прагнення до інтеграції до європейської спільноти. Вивчення систем профільного навчання в розвинених країнах показує, що головний акцент ставиться на індивідуалізацію навчання й адаптацію змісту освіти до потреб економіки. Проблеми педагогічних систем профільного навчання, профільної освіти, професійної орієнтації, кар'єрного консультування, індивідуалізації та диференціації навчання на сучасному етапі досліджували зарубіжні науковці, зокрема за такими напрямами: диференціація й індивідуалізація навчання, адаптація навчальних програм до інтересів і здібностей учнів (T. Tomlinson, D. Leat); вплив профільного навчання на підготовку до університету, зокрема, оцінювання впливу профільного навчання на академічні досягнення учнів та їхню готовність до подальшого навчання в закладах вищої освіти (J. Hattie, C. Kyriacou); професійна орієнтація та кар'єрне спрямування, зокрема, свідомий вибір учнями майбутньої професії та розвиток професійних навичок (A. Savickas, V. Skorikov, A. Schleicher); варіативність і вибір у навчальних програмах, зокрема, розвиток гнучкості мислення й адаптивності учнів (L. Darling-Hammond, P. Roberts) та ін.

На форумі «Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї)», який відбувся за підтримки Швейцарсько-українського проєкту DECIDE, були визначені основні напрями розвитку профільної освіти (Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї), 2024). Спікери представили погляди на реформу та досвід своїх країн, демонструючи різні підходи до профільного навчання. Педагоги з ЄС обговорили персоналізацію навчальних траєкторій, організацію кар'єрного консультування, співпрацю між школами й університетами, можливість зміни профілю на першому році навчання в старшій школі, моніторинг результатів вибору випускників та концепцію особистих проєктів. Зазначалося, що

не всі випускники вишів стають продуктивнішими за тих, хто їх не має. Спільними підходами всіх країн є розвиток наукового мислення, емпатії, свободи вибору, мотивації та навичок для постійного саморозвитку. Виходячи з європейського досвіду, виділяють ключові вимоги до профільного навчання: інклюзивність: підтримка різноманітності учнів і рівний доступ до освітніх можливостей; відповідність потребам економіки регіону та ринку праці; імерсивність; занурення учнів у тему через інтерактивні методи й інноваційні технології; міждисциплінарність: комплексне розуміння тем і розвиток навичок для різних контекстів; гнучкість: адаптація програм і методів до змінних потреб учнів та економіки; стажування: отримання практичного досвіду через партнерство з підприємствами та практику за профільною спеціалізацією (Барановська, 2024а).

Андреас Шлейхер, директор з питань освіти та компетенцій ОЕСР, почесний професор Гейдельберзького університету та Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, засновник PISA, у онлайн-лекції «Освіта заради майбутнього» (Educating for Tomorrow's World) підкреслює необхідність «розумної освіти», яка інтегрує потенціал нових технологій в освітній (навчальний) процес; зазначає, що технології здатні змінити взаємини з сучасною освітою; наголошує, що школа є майбутнім економіки та «компасом навчання», де керівництво освітнім (навчальним) процесом має орієнтуватися на використання технологій і забезпечення взаємодії школи з науковими, бізнесовими та виробничими сферами (Andreas Schleicher, 2024).

Провідні вміння та навички, необхідні для особистого розвитку, соціальної інтеграції, активного громадянства та працевлаштування визначає Європейська Рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (European Framework for Key Competences for Life long Learning, 2018). Вона охоплює вісім ключових компетентностей: грамотність (здатність виражати та інтерпретувати поняття, думки, почуття, факти та погляди як усно, так і письмово (слухання, говоріння, читання, письмо) в соціальному та культурному контексті); багатомовна компетентність (аналогічна до комунікації рідною мовою, включає навички посередництва та міжкультурного розуміння); математична компетентність та компетентність з науки, технологій і техніки (здатність використовувати

математичні способи мислення (логічне та просторове мислення) для вирішення різних завдань у повсякденному житті, а також розуміння основних принципів природничих наук і технологій); цифрова компетентність (впевнене та критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для роботи, відпочинку та спілкування, зокрема, інформаційна грамотність, медіаграмотність та цифрова безпека); особистісна, соціальна компетентність та вміння вчитися (здатність організовувати власне навчання, у тому числі управління часом та інформацією, як індивідуально, так і в групах); громадянська компетентність (здатність ефективно і конструктивно брати участь у суспільному та робочому житті, розуміння економічних, правових та соціальних концепцій); підприємницька компетентність (здатність перетворювати ідеї у дії, включаючи творчість, інноваційність і ризикованість, а також планування та управління проектами); культурна обізнаність і самовираження (розуміння важливості творчого самовираження і розмаїття культур) (Локшина, 2019). *О. Локшина* зауважує, що базовою характеристикою шкільної освіти в країнах ЄС визнано *справедливість*, яка визначається автором як система, що поєднує в собі інклюзивний підхід та принципи чесності та рівності (Локшина, 2024).

Розглядаючи досвід європейських країн щодо впровадження профільного навчання старшокласників, можна виділити низку можливостей, спрямованих на розвиток їхніх індивідуальних здібностей, інтересів і перспектив у кар'єрному плані. Серед переваг профільного навчання учнів старшої ланки закладів освіти європейських країн, які є спільними для багатьох із них, є наступні: *гнучкий навчальний план* (програми профільного навчання включають гнучкі графіки та вибіркові курси, що дають змогу старшокласникам більш ефективно пристосувати своє навчання до їхніх індивідуальних потреб і цілей); *широкий спектр напрямів* (різноманіття профільних напрямів, які враховують різні інтереси та потенційні кар'єрні шляхи старшокласників, від гуманітарних до технічних та інженерних галузей); *індивідуалізований підхід* (навчання зорієнтоване на потреби кожного учня, що дає їм змогу розвивати свої здібності й інтереси відповідно до власних особистих цілей й амбіцій); *компетентнісний підхід* (профільне навчання дозволяє відпрацювати розвинуті під час навчання ключові компетентності та створити

фундамент для формування професійних компетентностей, необхідних для успішної кар'єри в обраній галузі); *практикоорієнтований підхід* (профільне навчання акцентується на практичних навичках і досвіді, що дає змогу старшокласникам отримати конкретний досвід у своїй обраній галузі; *підготовка до вищої освіти та ринку праці* (програми профільного навчання допомагають підготувати старшокласників до вищої освіти чи адаптуватися до ринку праці, забезпечуючи їх потрібними знаннями та навичками в обраній галузі); *підтримка від працедавців* (бізнеси та компанії забезпечують підтримку через програми стажування, практик і менторство, щоб допомогти випускникам отримати практичний досвід в обраній галузі).

Отже, аналіз досвіду зарубіжних країн, національна стратегія України щодо інтеграції до європейської спільноти та наявна вітчизняна база з диференціації та профілізації навчання підтверджують необхідність реформування старшої ланки школи в напрямі профілізації.

7.3. Організаційно-дидактичний компонент профільного навчання в ліцеях: принципи, умови, методи та форми організації навчального процесу

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017р.), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016р.) та Положення про ліцей (2021р.), ліцей є ключовою ланкою профільної середньої освіти, орієнтованої на розвиток компетентностей для подальшого навчання та професійної діяльності, яка забезпечує здобуття профільної освіти й упровадження нових освітніх технологій і форм організації освітнього (навчального) процесу; у навчальному просторі ліцею створюються міжкласні групи для проєктної діяльності з використанням педагогічних методів, що забезпечують взаємодію учнів різних класів і років навчання; форми організації навчання варіюються: класи чи групи для окремих предметів або інтегрованих курсів, міжкласні групи, навчальні кабінети для інтегрованих курсів різних галузей, вечірні, заочні, дистанційні та змішані форми, інклюзивні класи; дозволяється створення тимчасових груп і класів на один семестр

чи триместр для науково-дослідницької роботи, профільного навчання або підготовки до конкурсів, олімпіад та турнірів. (Барановська, 2025d; Про затвердження Положення про ліцей, 2021).

У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)» означені чотири важелі впливу: спектр обов'язкових навчальних предметів; вибір учнівства (у межах вивчення окремих дисциплін, вибір глибшого вивчення обраної галузі, структурування вибору учня відповідно до обраного профілю); зміст на різних рівнях (базовий і поглиблений); індивідуальні проєкти за вибором); збереження широкої бази предметів в 10 класі; поступова профілізація в 11–12 класах; профілі пов'язаних умінь; спеціальний курс для самопізнання; доступ до достовірної інформації про наслідки вибору (Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї), 2024р.). Державний стандарт профільної середньої освіти (2025р.) буде застосовуватися з 1 вересня 2027 року в академічних ліцеях (10–12 класи), закладах професійної (професійно-технічної), а також фахової передвищої та спеціалізованої освіти (щодо здобуття повної загальної середньої освіти). За ним учень зможе обирати профіль навчання, який пропонуватиме навчальні предмети/інтегровані курси для поглибленого чи професійно орієнтованого вивчення, а також предмети/ інтегровані курси поза профілем (ДСПСО, 2024).

Організаційно-дидактичний компонент профільного навчання в ліцеях являє собою системно структуровану сукупність мети, принципів, форм, методів, засобів і педагогічних умов, спрямованих на реалізацію змісту профільної освіти відповідно до індивідуальних освітніх потреб і професійних орієнтацій старшокласників і націлених на результат – випускника ліцею зі сформованими компетентностями, готового до подальшого навчання та професійної діяльності. *Мета* профільного навчання в ліцеях виступає стратегічним орієнтиром, що визначає спрямованість усіх організаційно-дидактичних заходів у ліцеї: формування компетентної особистості, здатної та готової до свідомого вибору професійного шляху.

Організація профільного навчання здійснюватиметься на базі академічних ліцеїв (10–12 класи), закладів професійної (професійно-технічної) і фахової

передвищої та спеціалізованої освіти. Академічний ліцей може бути монопрофільним (якщо поруч є багатопрофільний заклад). Особливостями *форм організації навчання в ліцеях* є дистанційне, змішане, вечірнє й очне навчання, кооперування закладів освіти різних типів, зв'язки з компаніями на ринку праці тощо. Здобуття профільної середньої освіти передбачає два *спрямування*: *академічне* (профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного Державним стандартом, і поглибленого вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти) та *професійне* (профільне навчання, орієнтоване на ринок праці, на основі поєднання змісту освіти, визначеного Державним стандартом, та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб здобувачів освіти) (ДСПСО, 2024). В академічних ліцеях пропонується вибір *профілю (профілів) навчання* в межах кластерів: STEM, мовно-літературний і соціально-гуманітарний (поглиблене вивчення предметів і курсів задля підготовки до вступу в ЗВО, можливість вибору предметів незалежно від профілю); у професійних закладах освіти надається можливість отримання свідоцтва про повну загальну середню освіту, вибір предметів, які пов'язані з майбутньою професією та здобуття певної професії, вихід на ринок праці, можливість вступити в ЗВО (Профільна, 2025). *Зміст профільного навчання в ліцеях* базуватиметься на затвердженому Урядом Державному стандарті профільної середньої освіти. *Стандарт* передбачає такі можливості: формувати індивідуальну освітню траєкторію; навчатися за академічним або професійним спрямуванням; обирати профіль навчання, який пропонуватиме навчальні предмети/інтегровані курси для поглибленого чи професійно орієнтованого вивчення, а також предмети/інтегровані курси поза профілем. У 10 класі найбільше годин на обов'язкові предмети, рік адаптаційний із можливістю змінити профіль; від 10 до 12 класу зростає кількість годин за профілем; заклади можуть підсилювати обов'язкові предмети профільними; вибіркові курси охоплюють профільні та позапрофільні; години вибіркових курсів можна перерозподілити на профільні, але не на загальнообов'язкові; можливе формування змінних груп; результати навчання визначено на кінець 12 класу (основні та поглиблені); базовий план ураховує різні

типи закладів освіти; передбачено варіанти для класів з мовою корінного народу або нацменшини; у фаховій передвищій та спеціалізованій освіті навантаження подано в кредитах ЄКТС (Більше вибору для учнівства, 2024; Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти, 2024). Пріоритетом профільного навчання є створення умов для врахування індивідуальних можливостей учнів та орієнтація змісту освіти на потреби економіки, що реалізується через адаптивні програми, які враховують інтереси та здібності кожного учня, а також через тісну співпрацю з бізнесом і промисловістю для формування актуальних професійних компетентностей; ключовими аспектами є поступовий вибір профільних предметів для визначення майбутньої професії, можливість вступу до університету через професійно орієнтовані програми та варіативність курсів за вибором, що розвиває індивідуальні здібності, підтримує інтереси учнів і підвищує їхню мотивацію та задоволеність освітнім процесом (Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї), 2024р.). Затверджено *Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи. Профільна школа (з 2027 року)*: алгебра (поглиблений рівень), геометрія (10–12 класи, поглиблений рівень), інформатика (10–12 клас, поглиблений рівень), іноземна мова (10-12 класи, основний рівень, іноземна мова (10-12 класи, поглиблений рівень, друга іноземна мова (10-12 класи, основний рівень), інтегрований курс природничої освітньої галузі (природничі науки 10–11 класи, основний рівень), інтегрований курс «Історія світової художньої культури» (основний /поглиблений рівень), інтегрований курс «Географія та суспільство» (основний /поглиблений рівень), інтегрований курс історії та громадянської освіти (10-12 клас, основний рівень), географія ресурсів (основний / поглиблений рівень), географія небезпек (курс, основний/ поглиблений рівень), клімат та історія (курс, основний/поглиблений рівень), пишемо есе (курс за вибором, 10 клас, основний/поглиблений рівень, критичний аналіз тексту (курс, основний /поглиблений рівень), географія релігій (курс, основний/Поглиблений рівень), курс «Літературний текст і його інтерпретації» (основний/поглиблений рівень), курс «Політологія» (основний/поглиблений рівень), курс «Соціологія» (основний /поглиблений рівень), курс «Теорія ймовірності та математична статистика» (поглиблений рівень), курс «Теорія чисел та її застосування»

(поглиблений рівень), курс «Філософія» (основний/поглиблений рівень) (Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи. Профільна школа (з 2027 року), 2025р.).

Серед *принципів*, які лежать в основі профільного навчання в ліцеї на сучасному етапі можна виокремити наступні: *доступність* (забезпечення рівних можливостей для отримання якісної освіти всіма учнями, незалежно від їхнього соціального, економічного чи іншого статусу); *гнучкість* (варіативність у виборі напряму навчання відповідно до своїх інтересів, здібностей і майбутніх кар'єрних планів, варіативність навчальних планів, можливість зміни профілю або індивідуальної траєкторії); *якість* (забезпечення високого рівня освіти в профільних класах і курсах задля отримання глибоких знань, розвитку критичного мислення та наскрізних умінь); *індивідуалізація* (урахування індивідуальних потреб, інтересів і здібностей учнів задля максимальної реалізації потенціалу); *інтегративність* (поєднання знань із різних галузей, міжпредметні зв'язки); *диференціація* (виділення груп учнів, яке забезпечить урахування їхніх потреб, інтересів і навчальних здібностей, оптимальне навчання та розвиток); *компетентнісна спрямованість* (формування компетентностей учнів, які є необхідними для успішного функціонування в сучасному світі та професійному середовищі); *професійна (практична) спрямованість* (орієнтація профільного навчання на підготовку учнів до майбутньої професійної діяльності або вступу до закладів вищої освіти, орієнтація на застосування знань у реальних і змодельованих професійних ситуаціях); *партнерства* (взаємодія з батьками, громадою, закладами вищої освіти, роботодавцями); *збалансованість* (створення навчальних програм, які поєднують загальні освітні цілі з професійною спрямованістю та розвитком ключових компетентностей); *участь та залучення (імерсивність)* (активна участь учнів у процесі формування власної навчальної і розвивальної траєкторії, виборі профільних курсів та напрямків, залучення до прийняття рішень); *підтримка кар'єрного розвитку* (надання можливостей для професійної орієнтації, підготовки до вступу до закладів вищої освіти, взаємодію старшої школи із закладами вищої освіти задля підготовки учнів до подальшого навчання у вищій школі занурення в професійне середовище, кар'єрне консультування, менторство); *стимулювання*

інтересу, мотивація (створення зацікавленості учня в здобутті знань і розвитку своїх компетентностей); *адаптація до потреб суспільства* (орієнтація на формування тих навичок і компетентностей, які потрібні для успішної адаптації до вимог ринку праці та суспільства); *інноваційність* (застосування сучасних технологій, активного навчання, проєктної роботи, методів роботи в групах та інших інноваційних підходів до навчання, які стимулюють зацікавленість учнів і сприяють їхньому активному залученню до процесу навчання).

Основними *формами організації навчання в профільній школі* є профільні уроки, спецкурси, курси за вибором, факультативи, гуртки, профорієнтаційні (хаби з бізнесом) і дослідницькі заходи, інтегровані заняття, майстер-класи й навчальні практики, що в поєднанні зі змішаним навчанням формують у старшокласників здатність до самостійного навчання, зокрема з використанням цифрових ресурсів та онлайн-платформ. Серед *методів навчання в профільній школі* актуалізуються інноваційні: проблемно-пошукові, дослідницькі, проєктні, кейс-методи, тренінгові технології, модульно-розвивальне та компетентнісно орієнтоване навчання, імітаційно-ігрові та імерсивні підходи. Їхнє застосування робить освітній процес практико орієнтованим, сприяє розвитку критичного й креативного мислення, командної взаємодії, комунікації, прийняття рішень і розкриттю індивідуальних інтересів і здібностей учнів. В умовах війни освіта може надаватися різними способами: зі зміною місць проведення занять, за неформальними програмами, прискореним навчанням, тимчасовими закладами, домашніми групами та дистанційним форматом (Барановська, 2024b, 2024c). Модель організації профільного навчання в ліцеї (дидактичний аспект) ми представили на рис. 7.1.

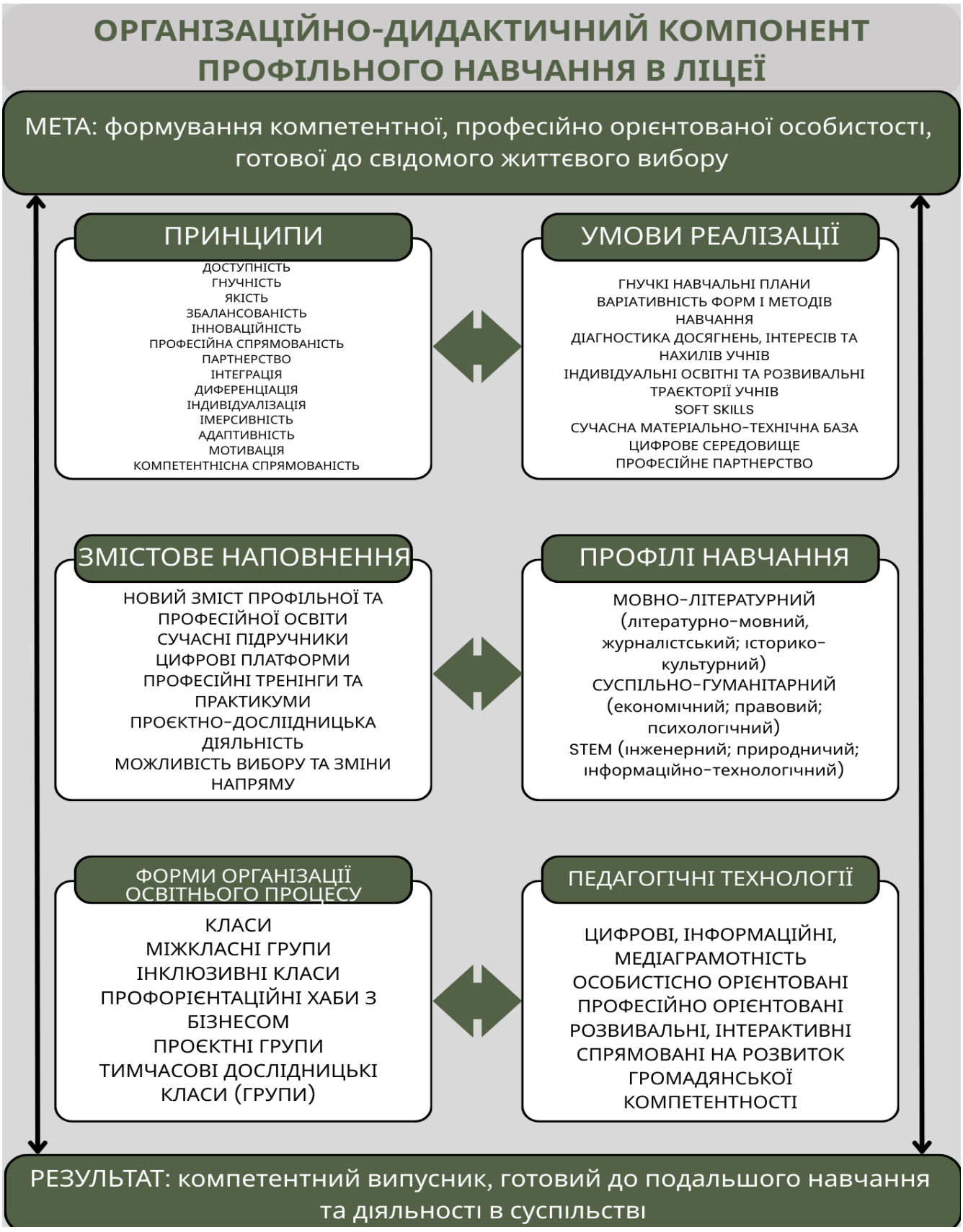


Рис. 7.1. Модель організації профільного навчання в ліцеї (дидактичний аспект)

До *педагогічних умов упровадження профільного навчання в ліцеях* ми відносимо комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, які створюють сприятливе

середовище та впливають на досягнення мети та результату (освітнього) навчально-виховного процесу (рис. 7.2):

Рис. 7.2. Педагогічні умови ефективного
впровадження профільного навчання в ліцеях

1) *розроблення гнучких навчальних планів і програм з варіативною складовою*: поєднання обов'язкових предметів з варіативними; оптимізація кількості та якості курсів за вибором, факультативів, інтегрованих модулів, які відповідають освітнім і професійним запитам учнів; забезпечення можливості персоналізованого вибору дисциплін з урахуванням майбутньої спеціалізації; диференційований підхід («Серпнева-2025». Зміст освіти. Арена А, 2025; Барановська, 2011; Кизенко, Васьківська, Бондар, Барановська, Корсакова, Трубачева, & Осадчук, 2012);

2) *варіативність форм і методів навчання*: організація дистанційної, змішаної, вечірньої та очної форми навчання; застосування традиційних форм організації освітнього (навчального) процесу (лекції, семінари, практичні заняття) та інноваційних (проєкти, дослідницькі групи навчання); гармонійне поєднання форм організації навчальної діяльності учнів (колективна, групова, парна, індивідуальна); використання методів, що стимулюють критичне та креативне мислення (дискусії, кейс-методи, рольові ігри, імерсивні методи, проблемне навчання); орієнтація на учня як активного учасника освітнього (навчального) процесу (Барановська, 2009, 2010, 2011; Губачов, 2009; Кизенко, Васьківська, Бондар, Барановська, Корсакова, Трубачева, & Осадчук, 2012; Кизенко, 2021);
3) *діагностування досягнень, інтересів і нахилів учнів*: проведення систематичного діагностування навчальних результатів, інтересів і професійних намірів; формування навчальних груп відповідно до рівня підготовки, освітніх потреб і майбутніх профорієнтаційних планів; корекція індивідуальних навчальних планів на основі результатів моніторингу; розвинена система консультування та підтримки (наявність кваліфікованих консультантів і психологів, які надають індивідуальну та групову підтримку учням у виборі курсів, плануванні кар'єри, подоланні труднощів у навчанні та розвитку особистості) (Алєксєєнко, Петрук, Барановська, Ліпчевська, & Павлова, 2024; Барановська, 2024d; Барановська, 2025c; Шелестова, 2018; Шелестова, 2021);
4) *індивідуальні освітні та розвивальні траєкторії учнів*: побудова траєкторії на основі професійного діагностування й усвідомленого вибору учня; системний моніторинг освітніх результатів і персональний супровід учнів; коригування освітніх маршрутів відповідно до змін інтересів чи професійних намірів (Алєксєєва, 2023a; Барановська, 2021a, 2021c, Топузов, Малихін, Арістова, Алєксєєва, Попов, Барановська, & Шелестова, 2024; Топузов, Малихін, Алєксєєва, & Арістова, 2024);
5) *розвиток soft skills (наскрізних умінь)*: уміння читати з розумінням, висловлювати думку усно та письмово, критично та системно мислити,

логічно обґрунтовувати свою позицію, творчо мислити, виявляти ініціативність, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення та розв'язувати проблеми, а також здатність співпрацювати з іншими; інтеграція наскрізних навичок до всіх навчальних дисциплін і позакласної діяльності; компетентнісний підхід (Барановська, 2024g, 2024h, 2025a);

6) *сучасна матеріально-технічна база*: обладнання спеціалізованих кабінетів, лабораторій, майстерень, профорієнтаційного простору; забезпечення мультимедійним обладнанням, сучасними засобами візуалізації, симуляторами; доступ до електронних ресурсів, онлайн-бібліотек, баз даних («Серпнева-2025». Освітній простір. Арена С, 2025р.; Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП, 2022; Професійна орієнтація в Новій українській школі, 2020);
7) *цифрове середовище:* створення єдиної цифрової освітньої системи ліцею (електронний щоденник, дистанційна платформа, інтерактивні інструменти); розвиток цифрової грамотності учнів і вчителів; доступ до сучасних освітніх платформ, навчання ними користуватися; застосування ІКТ для індивідуалізації навчання, зворотного зв'язку та моніторингу результатів (Алєксєєва, 2023b, 2024a; Концепція розвитку цифрових компетентностей, 2021; Ліпчевська, 2025; Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2024a, 2024b, 2024c);
8) *професійне партнерство*: налагодження співпраці з університетами, коледжами, науковими установами; залучення роботодавців, бізнесу, громадських організацій до профільного навчання; профорієнтаційні хаби; створення умов для практик, стажувань, проєктної діяльності учнів у реальному професійному середовищі; підтримка менторства та партнерських відносин з підприємствами та громадськими організаціями; практичний досвід (включення практичних занять і стажувань); підтримка майбутнього кар'єрного розвитку (консультування з вибору професії, підготовка до вступу

до закладів вищої освіти, планування майбутньої кар'єри, роботи) (Алєксєєва, 2024b; Пригодій, 2024; Професійна орієнтація в Новій українській школі, 2020; Топузов, Сидоренко, & Алєксєєва, 2025).

Важливими чинниками ефективності функціонування системи профільного навчання є програми підготовки вчителів для ефективного викладання профільних курсів, впровадження інтерактивних технологій для залучення учнів до навчання, розвиток соціально-емоційної підтримки для учнів, сприяння рівності можливостей та доступності освіти для всіх учнів, незалежно від їхнього статусу або походження (Барановська, 2018; Барановська, Косянчук, Трубачева, & Чорноус, 2018; Кизенко, 2019; Baranovska, Trubacheva, & Kosianchuk, 2018). На сьогодні найбільший мотиваційний потенціал у старшій школі мають такі педагогічні технології (Л. Шелестова): інтерактивні технології (групові, діалогічні, дискусійні тощо); проєктна технологія (сприяє формуванню дослідницької компетентності); проблемне навчання (мотивація до глибокого пізнання); інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) (віртуальні лабораторії, платформи, інтерактивні тести, освітні ігри, відеоуроки тощо) створюють ситуації успіху (Шелестова, 2025).

Ефективним механізмом формування готовності старшокласників до життєвого вибору є персоналізація освітньої траєкторії та кар'єрне консультування, що передбачає адаптацію програм і методів навчання до індивідуальних потреб, інтересів і здібностей учнів, упровадження гнучких планів із можливістю обирати курси та профільні предмети відповідно до кар'єрних цілей і особистих інтересів, навчання у власному темпі, опанування дисциплін, важливих для майбутнього професійного розвитку, а також надання підтримки у визначенні професійних інтересів, здібностей і цінностей, ознайомлення з ринком праці та можливостями подальшого навчання; кар'єрне консультування здійснюється через тестування, аналіз здібностей, співбесіди, індивідуальні плани розвитку, групові семінари, тренінги, лекції, майстер-класи, інтерактивні заходи та практику на підприємствах, сприяючи формуванню чіткого уявлення про кар'єрні перспективи, усвідомленого вибору та подоланню невпевненості (Барановська, 2024a, 2024e; Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти, 2021). Ефективною може стати також можливість застосування в профільній школі

навчання у форматі SMART, що передбачає роботу в інтерактивному освітньому просторі з використанням світового контенту, доступного у вільному доступі; у такому форматі старшокласники можуть отримувати теоретичні знання та практичні навички, необхідні для опанування майбутньою професією та їхнього застосування в подальшій кар'єрі, поглиблено вивчати обрані профільні предмети та користуватися спеціалізованими курсами (Топузов, Малихін, Алєксєєва, & Арістова, 2024).

У системі профільного навчання України вже реалізовані деякі з можливостей, які були зазначені для розвинених країн (Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2024a, 2024b): *гнучкість програми* (можливість вибору з різноманітного спектру предметів і спеціалізацій у межах профільного навчання); *допрофільна підготовка та професійна орієнтація* (система допрофільної підготовки та профорієнтації, зокрема, зв'язки із закладами вищої освіти, підприємствами, лекції від фахівців різних галузей, екскурсії на підприємства та можливості практики); *підготовка до вищої освіти* (можливість навчатися за програмами, спрямованими на підготовку учнів до вступу до вищих навчальних закладів, брати участь у підготовчих курсах для вступу до університетів); *розвиток особистості* (сприяння розвитку критичного мислення, творчих навичок і самостійності учнів, можливість працювати над проєктами та дослідженнями в обраній галузі, що сприяє їхньому особистісному розвитку) тощо. Практика впровадження профільного навчання в закладах освіти України показує, що запровадження профільного навчання зумовлене необхідністю забезпечення *диференціації й індивідуалізації освітнього процесу*, що сприяє формуванню ключових компетентностей відповідно до інтересів, здібностей і майбутніх професійних планів учнів. Заклади освіти здебільшого застосовують *предметну (предметно-поглиблену) модель профільного навчання* (розширене та поглиблене вивчення окремих предметів відповідно до профілю) і *професійно орієнтовану модель* (формування компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, співпраця з підприємствами, установами, закладами вищої освіти) (Губачов, 2009; Кизенко, Васьківська, Бондар, Барановська, Корсакова, Трубачева, & Осадчук, 2012; Малихін, Арістова,

Ліпчевська, Павловська, & Борзенкова, 2025; Топузов, Малихін, Арістова, Алєксєєва, Попов, Барановська, & Шелестова, 2024).

Для забезпечення якісного впровадження профільної середньої освіти в ліцеях України розроблено низку платформ і матеріалів для роботи для вчителів (Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи, 2025; Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей, 2025; Трубачева & Алєксєєнко, 2025; Як оцінювати в НУШ, 2025; Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі, 2024). Особливу увагу приділяємо розвитку мовно-літературної освіти, яка формує комунікативну компетентність, критичне мислення, творчість і культурну ідентичність старшокласників. Для ефективного використання цих ресурсів у практичній діяльності вчителям пілотних закладів освіти важливо орієнтуватися на стратегічні напрями розвитку галузі.

У цьому контексті захід *«Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей»*, організований Міністерством освіти і науки України спільно зі Світовим банком та студією EdEra, став ключовою подією у реформуванні змісту загальної середньої освіти (Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей, 2025). Проєкт представив оновлені підходи до навчання мови та літератури з 1 по 12 клас, зокрема для старшої школи (10–12 класи) – періоду інтелектуального, світоглядного та ціннісного становлення особистості. *Мовно-літературна освіта* старшокласників розглядається як інтегрований простір розвитку критичного мислення, комунікативної культури та творчої самореалізації, де інтегративний підхід забезпечує взаємозв’язок із історією, мистецтвом, філософією та громадянською освітою, формуючи цілісний гуманітарний світогляд, культурні та національні традиції в глобальному контексті. Мовно-літературна освіта спрямована на формування компетентного читача та мовної особистості, здатної аналізувати, інтерпретувати й оцінювати тексти різних жанрів, висловлювати власну позицію та вести аргументований діалог, одночасно розвиваючи критичне мислення, інформаційну компетентність і соціальну активність; орієнтири сучасної освіти передбачають діяльнісний підхід до навчання, практичну роботу з текстами для розуміння технічного, смислового, аналітичного та

емоційного аспектів, інтеграцію актуальних тем і соціально значущих проблем, гнучке врахування вікових особливостей і потреб учнів, а також використання цифрових технологій для персоналізації й підтримки творчого потенціалу; перспективні напрями розвитку включають плюралінгвізм і плюрокультуралізм для формування багатомовної та міжкультурно свідомої особистості, компетентнісний і CLIL-підходи для інтеграції мовної освіти з іншими галузями знань, застосування інноваційних методів і штучного інтелекту, а також принципи інклюзивності й автономії для створення гуманістично орієнтованого, адаптивного освітнього середовища.

Реалізація *ключових компетентностей у мовно-літературній освітній галузі (українська мова, українська та зарубіжні літератури)* стосовно профільної середньої освіти (10–12 класи) передбачає конкретизацію й інтеграцію знань і вмінь: учні засвоюють систему мовно-літературних знань, аналізують, інтерпретують і критично осмислюють тексти, створюють власні висловлення різних жанрів, аргументовано відстоюють позицію в усній і письмовій формах, розвивають академічне та публічне мовлення, використовуючи мову як засіб самовираження й громадянської участі. Профільність навчання забезпечує *індивідуалізацію освітніх траєкторій, розширення варіативної складової програм та інтеграцію мовно-літературного змісту з іншими галузями знань.* Компетентності старшокласників поглиблюються й деталізуються через формування вмінь досліджувати мовні та літературні явища, виконувати порівняльні, критичні й рецензійні завдання, створювати складні тексти різних стилів і жанрів (есеї, наукові, публіцистичні та художні твори), удосконалювати академічне й публічне мовлення, обирати індивідуальні освітні траєкторії, курси та предмети за власними інтересами та застосовувати мовно-літературні вміння в міждисциплінарному контексті. *Практичні наслідки для вчителя й освітнього процесу* полягають у тому, що програми мають передбачати базовий і поглиблений рівні відповідно до профілю; учителі мають бути підготовлені до аналітичної, дослідницької й творчої роботи; забезпечено варіативність вибору курсів і предметів, орієнтуючись на інтереси учнів; оцінювання має враховувати не лише обсяг знань, а й уміння аналізувати, аргументувати, створювати тексти та застосовувати їх у нових контекстах.

У профільній середній школі формування *наскрізних умінь у мовно-літературній галузі* набуває практичного змісту й забезпечує готовність старшокласників до саморозвитку та навчання впродовж життя, адже ці вміння дають змогу застосовувати знання в нових ситуаціях, здійснювати критичний аналіз інформації, творчо мислити, комунікувати в різних соціокультурних контекстах, співпрацювати, приймати відповідальні рішення й організовувати власну освітню діяльність. Передбачається формування в учнів таких блоків: *уміння критично сприймати й аналізувати інформацію і тексти* (аналіз жанрової, стилістичної, художньої складової художніх, публіцистичних, науково-популярних текстів; розпізнавання маніпуляцій, стереотипів, суб'єктивних оцінок, відмінностей між фактом і судженням; робота з інтернетом/медіа, цифровими текстами); *творче і рефлексійне мислення, вироблення власних позицій, ідей, інтерпретацій* (власна думка, аргументація, дискусія, написання есеїв, відгуків, рецензій, творчих текстів, рефлексія, аналіз власного сприйняття, порівняння літературного й життєвого досвіду); *комунікація й мовленнєві навички в різних контекстах* (усне й письмове спілкування; мовна культура, культура мовлення, етикет); *інформаційна грамотність, робота з джерелами та технологіями* (пошук, добір, оцінювання інформації; робота з різноманітними джерелами; використання медіа, цифрових засобів, онлайн-ресурсів; критичне ставлення до достовірності, відсів маніпуляцій); *співпраця, соціальна відповідальність, міжкультурний діалог* (уміння працювати в групі/команді, слухати інших, брати відповідальність: повага до мов і культур інших народів, національних меншин; культурна ідентичність; толерантність; здатність брати участь у громадянських процесах, користуватися мовою як інструментом громадянської позиції); *самостійність і здатність до навчання протягом життя* (саморозвиток мовних і літературознавчих умінь: самооцінювання, постановка навчальних цілей; використання отриманих знань у нових контекстах, адаптація до змін, готовність до подальшого навчання). *Реалізація наскрізних умінь у мовно-літературній галузі (10–12 класи)* здійснюється через спеціалізовані курси та факультативи з української мови й літератури, інтегровані літературні курси, що забезпечують глибше опрацювання текстів, розвиток аналітичного мислення, есеїстики й порівняльного літературознавства; активне використання медіа- та

цифрових ресурсів, онлайн-джерел і завдань, які стимулюють інтерпретацію та критичне осмислення інформації; створення власних текстів, участь у дискусіях; упровадження формувального оцінювання, що враховує рівень розвитку наскрізних умінь; міжпредметну інтеграцію (Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі, 2025).

Освітня платформа «Зміст Профільна» (Зміст Профільна, 2025) підтримує старшу школу у переході до профільного навчання у 2027 році, забезпечуючи гнучкий вибір курсів, тем або окремих уроків відповідно до профілю ліцею та потреб учнів, що сприяє варіативності, інтеграції та індивідуалізації навчальних траєкторій. *Мовно-літературні* курси охоплюють розвиток читання, аналіз текстів, формування навичок академічного та творчого письма й комунікативних стратегій і можуть поєднуватися між собою або інтегруватися з іншими профілями. Платформа надає вчителям можливість створювати власні добірки матеріалів, а методичні команди ліцеїв спільно відбиратимуть і адаптуватимуть ресурси, поєднуючи державні стандарти з авторськими рішеннями та забезпечуючи індивідуальні освітні траєкторії. Передбачено підвищення кваліфікації педагогів для роботи з платформою, що підвищить готовність ліцеїстів до подальшої освіти та життєвого вибору (Зміст Профільна, 2025).

Одним із завдань профільного навчання в ліцеях є сприяння *формуванню гнучкої та компетентнісно орієнтованої системи мовно-літературної освіти*. Реалізації цього завдання сприяє представлений на платформі *інтегрований курс української та зарубіжних літератур*, що поєднує зміст і методики вивчення художніх творів різних культур і містить низку навчальних матеріалів, що спрямовані на розвиток читацької компетентності учнів (Інтегровані курси мовно-літературної освітньої галузі, 2025). Зокрема, матеріали уроку *«Чому ми читаємо?»* можуть застосовуватися вчителями як база для реалізації завдання формування в учнів усвідомлення читання як багатофункційної діяльності, що охоплює художні, інформаційні та медіатексти. Читання розглядається як універсальний інструмент пізнання світу, саморозвитку й комунікації, що забезпечує здатність учнів до самостійного навчання, критичного відбору інформації та побудови власної освітньої траєкторії. Зміст уроку націлений на розвиток соціальної та

комунікативної компетентностей через: дискусії про мотиви та цінність читання; аналіз різних визначень поняття «читання» та обговорення життєвих і професійних ситуацій, де потрібні різні типи читання; формулювання власних висновків і позицій щодо прочитаного тексту як усно, так і письмово; використання читацьких щоденників, планування індивідуальної та групової роботи з текстами. Такий підхід дає змогу формувати критичне мислення, інформаційну та читацьку компетентність, рефлексійні та пізнавальні вміння та навички, а також розвиває готовність до безперервного навчання впродовж життя та уміння читати з розумінням і висловлювати власну думку усно й письмово. У межах тієї ж концептуальної лінії варто розглянути матеріали уроку *«Співжиття людей у соціумі»*, які можуть застосовуватися вчителями як база для реалізації завдання формування в учнів усвідомлення читання як інструменту для пізнання соціальних явищ і розуміння взаємин між людьми в різних соціальних контекстах. Учні вчаться усвідомлено аналізувати тексти, розглядати різні точки зору, а також формулювати власні позиції усно й письмово, що забезпечує здатність до самостійного навчання та критичного осмислення соціальних процесів. Зміст уроку націлений на розвиток соціальної та комунікативної компетентностей через: аналіз конфліктів і взаємодії в родині, громаді та суспільстві; дискусії та групові обговорення, що стимулюють аргументоване висловлювання думок; рефлексію над власним досвідом і поглядами на соціальні явища; ведення письмових нотаток і щоденників для систематизації власних міркувань. Розвиток зазначених компетентностей логічно продовжується в межах *курсів вільного вибору*, що пропонуються в мовно-літературній освітній галузі для учнів 10–12 класів. Упровадження цих курсів у межах мовно-літературної освітньої галузі в 10–12 класах надає учням можливість глибше зануритися в різні аспекти мовної та літературної діяльності, сприяючи розвитку критичного мислення, комунікативних та аналітичних навичок. Ці курси («Поетичний курс»; «Нонфікшн: що таке нехудожня література?»; «Літературний текст і його інтерпретації»; «Критичний аналіз тексту»; «Мова в просторі навколо нас») спрямовані на формування в учнів наскрізних умінь, зокрема: *уміння читати з розумінням* через розвиток навичок самостійного аналізу й інтерпретації текстів, сприяння глибшому осмисленню прочитаного матеріалу, розвитку здатності до

критичного сприйняття й аналізу текстів різних жанрів; *уміння висловлювати власну думку усно й письмово* через формулювання й обґрунтування власних думок; *уміння критично та системно мислити* через аналіз текстів різних жанрів, оцінювання аргументів, пошук контраргументів і співставлення різних точок зору, що формує здатність бачити проблему в ширшому контексті та структурувати інформацію; *уміння логічно обґрунтувати позицію* через систематизацію фактів, використання доказів і аргументів; уміння *конструктивно керувати емоціями*, оцінюючи власні та чужі реакції на тексти, що сприяє формуванню емоційного інтелекту; *уміння оцінювати ризики та приймати рішення*, обираючи трактування тексту, аргументуючи позицію або визначаючи, які джерела інформації є найбільш достовірними; *уміння розв'язування проблеми* завдяки виконанню завдань, пов'язаних із аналізом, інтерпретацією й обговоренням текстів, знаходженню логічних, аргументованих і творчих рішень у складних або суперечливих ситуаціях; *розвиток творчості*, виконуючи проєктні й індивідуальні завдання, створюючи власні інтерпретації текстів, творчий продукт. Таким чином, мовно-літературна освіта в ліцеї набуває стратегічного значення як чинник формування компетентного читача, різнобічно розвиненої особистості та свідомого громадянина, здатного критично мислити, творчо висловлювати власні думки, застосовувати мовну компетентність у різних соціокультурних контекстах, безперервно навчатися й брати активну участь у суспільному житті України та світу.

Дидактичний потенціал різних типів закладів визначає спрямування, якість і специфіку профільної середньої освіти. Деякі школи системно впроваджують професійну орієнтацію, інтегруючи роботу психолога та кар'єрного радника. Ліцеї України вдосконалюють механізми профільного навчання, ураховуючи напрям навчання та регіональні особливості: в Одеському економічному ліцеї щороку вивчають потреби міста та області, проводять анкетування учнів 9-х класів і співпрацюють із місцевими університетами. Василівський ліцей «Сузір'я» реалізує персоніфіковані освітні траєкторії через диференціацію, варіативність, адаптивність, інтеграцію цифрових технологій та індивідуальні навчальні маршрути відповідно до інтересів і здібностей учнів. У Криворізькому ліцеї «Кредо» застосовано дидактично-розвивальну модель тьюторингу та менторства з груповими сесіями,

індивідуальними консультаціями та проєктною діяльністю для підтримки індивідуального освітнього й творчого розвитку старшокласників.

Функціонування закладів освіти України в умовах воєнного стану має низку специфічних особливостей, що визначають організацію освітнього (навчального) процесу та підходи до підготовки учнів. До таких чинників належить мінімізація освітніх втрат, індивідуалізація та персоналізація навчання, мотивація учнів до активного навчання, а також забезпечення психологічної та соціальної підтримки всіх учасників освітнього процесу. Особливо важливу роль відіграє профільне навчання, яке дає змогу старшокласникам обирати напрям відповідно до власних інтересів, здібностей та потреб суспільства, охоплюючи галузі стратегічного значення: інформаційні технології, інженерію, медицину, військову підготовку, соціальну реабілітацію та психологічну підтримку. Профільна освіта сприяє усвідомленню учнями соціальних вимог, виявленню власних можливостей й інтеграції до європейського освітнього простору. Організація навчання в умовах воєнного стану супроводжується труднощами через нестабільність безпекової ситуації та високий рівень психологічного навантаження. *Основними викликами* є мінімізація освітніх втрат, стабілізація учнів, педагогів і батьків під час евакуацій і переселень, пошук ефективних методів мотивації до навчання та вибору професії, а також модернізація форм активізації пізнавальної діяльності. Ефективність освітнього процесу потребує оптимізації діагностування рівня освітніх втрат, адаптації змісту програм до нових реалій і підвищення вимог до підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності. Додатково навчання ускладнюють розрив зв’язків із закладами вищої освіти та підприємствами, зміна професійних орієнтирів через трансформацію соціального попиту, а також обмежена доступність засобів зв’язку й інформаційних технологій. (Алєксєєнко, Петрук, Барановська, Ліпчевська, & Павлова, 2024; Барановська, 2023d, 2024c, 2024d, 2024f, 2024h, 2024i, 2025e; Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2023).

Наразі для повноцінного застосування нововведення, яке передбачає впровадження індивідуальної освітньої траєкторії для учнів старшої школи, стартував пілотний етап упровадження профільного навчання в ліцеях України. Міністерство освіти і науки вже напрацювало потрібну законодавчу базу, залучило

до пілотування заклади-амбасадори, визначило методичне забезпечення, можливості для професійного розвитку педагогів і сучасне лабораторне обладнання. Про виклики нового етапу доповідали на одній з панелей щорічної освітньої «Серпневої-“2025» (21.08.2025). Статистичні дані щодо вступу до закладів вищої освіти у 2025 році свідчать про зміну вибору випускників в умовах війни в порівнянні з минулими роками. Так, рейтинг обраних спеціальностей – 2025 на ступінь бакалавра виглядає наступним чином: «Менеджмент» (69 385 заяв), «Філологія» (55 911), «Психологія» (55 571), «Маркетинг» (37 581), «Економіка» (33 540), «Комп’ютерні науки» (31 688) та «Право» (28 317). За результатами вступної кампанії вступники до коледжів подали найбільше заяв на такі спеціальності: «Медсестринство» (16,3 тис.); «Менеджмент» (10,6 тис.); «Фінанси, банківська справа, страхування та фондовий ринок» (6746); «Будівництво та цивільна інженерія» (6678); «Комп’ютерна інженерія» (6604) (Рейтинг бакалаврських спеціальностей за кількістю заяв, 2025).

Отже, ефективність профільного навчання забезпечується адаптацією змісту освіти до потреб суспільства й учнів, індивідуалізацією та психологічною підтримкою, модернізацією методів і форм роботи, сприяє професійному самовизначенню та підготовці до свідомого вибору профілю, який відповідає інтересам учнів і потребам суспільства. У сучасних умовах, зокрема війни, профільне навчання стає важливим інструментом підготовки молоді до життя, інтеграції до європейського освітнього простору й входження на ринок праці, поєднуючи мінімізацію освітніх втрат, індивідуалізацію навчання, психологічну підтримку та стратегічний профільний підхід. Такий комплексний підхід формує ключові компетентності, необхідні для ефективної адаптації, самореалізації й інтеграції молоді до національного і європейського освітнього просторів, а також сприяє вихованню свідомих і відповідальних громадян, здатних реалізовувати свій потенціал і впливати на майбутнє країни.

7.4. Можливості та ризики впровадження профільного навчання: SWOT-аналіз

SWOT-аналіз є інструментом стратегічного оцінювання, що дає змогу виявити сильні та слабкі сторони освітнього процесу, а також визначити зовнішні

можливості й загрози. Його застосування в сфері профільного навчання дає змогу комплексно оцінити перспективи та ризики впровадження, виробити обґрунтовані напрями розвитку й адаптувати систему освіти до сучасних викликів. Такий підхід дає змогу не лише побачити потенційні переваги профільного навчання для учнів і суспільства, а й усвідомити чинники, що можуть ускладнити його реалізацію. Водночас SWOT-аналіз створює підґрунтя для вироблення стратегій, які мінімізують ризики та максимально ефективно використовують наявні ресурси й можливості. Аналіз теоретичних напрацювань із питання впровадження профільного навчання з періоду 2000-х років і практичних спроб упровадження інтеграції загальноосвітньої й фахової підготовки надав змогу узагальнити основні чинники, які впливають на результат (SWOT-аналіз профільного навчання в закладах загальної середньої освіти), рис.7.3) (Барановська, 2025е).

SWOT-аналіз дає змогу системно оцінити не лише ефективність упровадження профільного навчання, а й виявити резерви розвитку, урахувати ризики та сформувати обґрунтовану стратегію змін.

Рис. 7.3. SWOT-аналіз профільного навчання в закладах загальної середньої освіти

1. Успішність реалізації впровадження профільного навчання значною мірою зумовлюється низкою *внутрішніх чинників (S – Strengths*), що виступають сильними сторонами освітнього середовища. Серед них слід виокремити такі:

– *мотивація до навчання* як один із провідних детермінантів успішного профільного навчання (змістова та структурна організація освітнього (навчального) процесу відповідно до інтересів, нахилів і освітньо-

професійних намірів учнів сприяє підвищенню внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності, активізує їхнє ставлення до навчання як до особистісно значущої діяльності);

- *індивідуалізація навчання* в умовах профілізації забезпечує врахування освітніх потреб учня, його рівня навчальної підготовки, індивідуального темпу засвоєння знань, застосування індивідуальних освітніх траєкторій, розширення спектру вибору навчальних курсів створюють умови для самореалізації кожного учня;
- *диференціація навчання* спрямована на створення умов для ефективного засвоєння знань учнями з різними освітніми потребами та потенціалом, яка реалізується в профільній школі через варіативність змісту, обсягу та рівня складності навчального матеріалу, що забезпечує досягнення максимально можливих результатів кожним учнем;
- *варіативність і поглиблене вивчення профільних предметів* є вагомими чинниками реалізації особистісно орієнтованого підходу й реалізується через можливість вибору профілів навчання, спеціалізованих курсів і курсів за вибором (за інтересами);
- *інтерактивність освітнього процесу* створює умови для активної пізнавальної та командної взаємодії, розвитку критичного мислення, наскрізних умінь; у профільному навчанні вона реалізується через упровадження практико орієнтованих методів, командних форм роботи, інноваційних форм і методів роботи, проєктної діяльності;
- *компетентнісна спрямованість змісту освіти* забезпечує формування ключових і предметних компетентностей випускника, необхідних для успішної самореалізації в умовах сучасного суспільства, сприяє застосуванню знань у реальних ситуаціях і розвитку здатності до їхнього перенесення на інші сфери діяльності;
- *професійна спрямованість профільного навчання* виражається у формуванні в учнів уявлення про специфіку обраної професійної галузі, підготовці до подальшої професійної освіти або діяльності (реалізація профільних курсів, участь у професійно орієнтованих проєктах, залучення фахівців-практиків);

– *можливість реалізації міжсекторальної співпраці* розширює межі традиційного освітнього простору завдяки залученню до освітнього (навчального) процесу закладів вищої освіти, бізнес-структур, громадських організацій, що сприяє наближенню змісту освіти до вимог сучасного ринку праці та потреб місцевої громади, підсилює практичну спрямованість навчання.

Таким чином, означені внутрішні чинники утворюють потужний ресурс для впровадження ефективної моделі профільного навчання, орієнтованої на інтереси, можливості та життєві перспективи старшокласників.

2. Попри наявність потенційно сильних сторін, процес упровадження профільного навчання супроводжується низкою *внутрішніх труднощів (W – Weaknesses),* які стримують його повноцінну реалізацію. До ключових внутрішніх обмежень належать такі:

– *нерівномірний доступ до якісного профільного навчання в містах і сільській місцевості* є відчутною проблемою протягом останніх десятиліть, що виявляється як дисбаланс у можливостях здобуття профільної освіти між міськими та сільськими школами; у закладах, розташованих у сільській місцевості, часто бракує необхідних ресурсів, педагогічних кадрів і технічного забезпечення для організації повноцінного профільного навчання, що призводить до обмеження вибору профілів і зменшення рівня освітньої рівності серед учнів різних територіальних громад;

– *недостатня підготовка вчителів до впровадження профільного навчання* – це не лише необхідність високої фахової компетентності, а й готовності педагогів до використання нових освітніх технологій, методик диференційованого та компетентнісно орієнтованого навчання; підготовка таких спеціалістів потребує часу й ускладнена в умовах війни;

– *недостатнє матеріально-технічне забезпечення профільного навчання* – обмеження в моживостях забезпечення сучасною технікою, спеціалізованими кабінетами, лабораторіями та програмовим забезпеченням знижують практико орієнтований характер профільного навчання;

– *відсутність уніфікованих методичних підходів*: незважаючи на наявність великої кількості методичних рекомендацій щодо впровадження профільного навчання, спостерігається розбіжність на практиці й велику кількість запитань у вчителів щодо організації (освітнього) навчального процесу в профільній школі (що зумовлено специфікою кожного закладу та регіону);
– *слабка допрофільна підготовка учнів* (ефективна профілізація має ґрунтуватися на належній підготовці учнів у базовій школі до усвідомленого вибору профілю навчання), яка мала здійснюватися планомірно у 8-9 класах, але на практиці здійснювалася дуже нерівномірно в різних закладах освіти; відсутні чіткі механізми допрофільної орієнтації, інформування учнів і батьків, проведення профдіагностування шкільними психологами, перекладання проблеми на вчителя, що призвело до формального або випадкового вибору профілю з подальшою його зміною.

Таким чином, зазначені внутрішні обмеження потребують системного усунення шляхом оновлення освітньої політики, кадрового забезпечення, методичної підтримки й інфраструктурного розвитку, що дасть змогу створити сприятливе середовище для повноцінного функціонування профільного навчання.

3. Ефективне впровадження профільного навчання не може відбуватися ізольовано від *зовнішніх умов (O – Opportunities),* які формують контекст функціонування закладів загальної середньої освіти. У сучасних соціально-економічних і технологічних реаліях виокремлюється низка чинників зовнішнього середовища, що створюють сприятливі можливості для якісного розвитку профільної освіти. Серед них доцільно назвати наступні:

– *розроблення й упровадження сучасних освітніх стандартів:* національні освітні стандарти нового покоління орієнтують освітній (навчальний) процес на формування ключових і предметних компетентностей, розвиток критичного мислення, самостійності учня, а також передбачають диференціацію й індивідуалізацію змісту навчання, створюють методологічну та нормативну основу для системного впровадження профілізації в старшій школі, сприяють оновленню навчальних програм і критеріїв оцінювання результатів;

– *розширення партнерств із закладами вищої освіти, роботодавцями, міжнародними організаціями:* співпраця з закладами вищої освіти забезпечує науково-методичну підтримку профільного навчання, сприяє оновленню змісту освіти відповідно до сучасних вимог ринку праці; установлення зв'язків із роботодавцями дає змогу орієнтувати профільне навчання на реальні потреби економіки, формувати в учнів практичні навички та професійну мотивацію; участь міжнародних організацій у розвитку шкільної освіти відкриває доступ до інноваційних моделей навчання, програм академічного обміну й підвищення кваліфікації педагогів:
– *інтеграція цифрових технологій та онлайн-платформ до профільного навчання*: цифровізація навчання розширює можливості для реалізації змішаного та дистанційного навчання, забезпечує доступ до якісного навчального контенту (змісту освіти) незалежно від територіального розташування закладу; використання онлайн-курсів, цифрових лабораторій, інтерактивних платформ дає змогу підвищити мотивацію учнів, індивідуалізувати освітній процес і забезпечити його відповідність сучасним технологічним реаліям;
– *залучення ресурсів грантової підтримки для інноваційних освітніх проєктів*: фінансова підтримка з боку державних, недержавних і міжнародних донорських структур створює сприятливі умови для реалізації інноваційних практик у сфері профільного навчання; гранти дають змогу оновлювати матеріально-технічну базу, впроваджувати нові курси, підвищувати кваліфікацію вчителів, розробляти авторські програми та методики;
– *розвиток регіональних освітніх кластерів* дає змогу об'єднувати ресурси шкіл, закладів професійно-технічної освіти, ЗВО, бізнесу та громадських організацій для спільного вирішення завдань профільної підготовки, що сприяє ефективному розподілу ресурсів, координації освітньої політики на місцях, створенню локальних моделей профільного навчання з урахуванням потреб регіону.

Таким чином, зовнішні можливості, що постають перед сучасною школою, можуть стати потужним ресурсом розвитку профільного навчання, за умови їх цілеспрямованого використання та інтеграції в освітню політику і практику.

Запровадження профільного навчання в закладах загальної середньої освіти відбувається в складному зовнішньому контексті (T – Threats), що створює низку ризиків і загроз. Ці чинники, перебуваючи поза прямим контролем освітніх установ, можуть істотно гальмувати реалізацію реформ і знижувати ефективність освітніх перетворень. Основні загрози включають такі:

- *воєнний стан і пов'язані з ним освітні втрати учнів та інші проблеми*: збройна агресія проти України спричинила суттєві фізичні та психологічні травми дітей, батьків і вчителів, викликала дестабілізацію освітнього середовища (руйнування закладів освіти, інфраструктури, блекаути, зменшення кількості вчителів, часті перерви в навчанні, обмежений доступ до ресурсів, необхідність відновлення ресурсів закладів освіти, психологічна травматизація учнів і педагогів тощо), що призвело до накопичення освітніх (зокрема навчальних) втрат, зниження мотивації до навчання й ускладнення реалізації освітніх реформ, зокрема профілізації старшої школи;
- *міграційні процеси серед учнів і педагогів*: зовнішня та внутрішня вимушена міграція призводить до зростання кількості учнів, які змінюють заклади освіти, що ускладнює формування сталих профільних груп і послідовної реалізації профільного компонента; спостерігається відтік кваліфікованих педагогічних кадрів за кордон або до інших регіонів, що послаблює кадрове забезпечення профільного навчання, особливо в сільських громадах;
- *недостатнє фінансування освітньої галузі*: хронічна нестача фінансових ресурсів, необхідність відновлення руйнувань унеможливлює системне оновлення матеріально-технічної бази, забезпечення дидактичними засобами, упровадження інноваційних методик і розширення профілів; за умов обмеженого фінансування школи змушені скорочувати варіативну складову навчального плану, що безпосередньо суперечить засадам профільного навчання;

– *перевантаження вчителів новими функціями без відповідної підтримки* відбувається як через форс-мажори в умовах війни, так і через швидке впровадження нових технологій у світі, необхідність цифровізації навчання, що потребує збільшення навантаження на вчителя; ці нові функції не супроводжуються достатньою методичною, психологічною, технологічною та фінансовою підтримкою, що може спричинити професійне вигорання й зниження якості реалізації профільного компонента навчання;
– *нестабільність організації процесу навчання*: постійні зміни у форматах навчання (очне, дистанційне, змішане), локальні обмеження, пов’язані з безпековою ситуацією, або епідеміологічними ризиками, ускладнюють довгострокове планування та сталу реалізацію профільних програм, що особливо критично для дисциплін, які потребують лабораторних занять, практикумів або спеціалізованого обладнання;
– *ризик втрати балансу між загальною середньою і фаховою підготовкою*: у прагненні до професіоналізації освіти існує небезпека надмірної спеціалізації на шкоду загальноосвітній підготовці учнів, що може обмежити загальний кругозір учнів, знизити їхню адаптивність до зміни професійних інтересів у майбутньому та створити загрозу для формування всебічно розвиненої особистості.

Таким чином, вплив зовнішніх загроз вимагає від освітньої системи гнучких управлінських рішень, адаптивної стратегії розвитку профільної освіти та посилення міжгалузевої взаємодії задля зниження ризиків і збереження якості освітнього процесу.

Взаємозв’язок між можливостями та слабкими сторонами/загрозами профільного навчання показаний за допомогою порівняльної аналітики, яка показує взаємозв’язок між можливостями та слабкими сторонами/загрозами профільного навчання (таблиця 7.1).

Таблиця 7.1

Порівняльна аналітика: взаємозв'язок між можливостями та слабкими сторонами/загрозами профільного навчання

Слабкі сторони (W)	**Можливості (O), що можуть їх компенсувати**
Нерівномірний доступ до якісного профільного навчання в містах і селах	- інтеграція цифрових технологій та онлайн-платформ дозволяє вирівнювати доступ до якісного навчального контенту незалежно від географічного розташування; - розвиток регіональних освітніх кластерів сприяє спільному використанню ресурсів між громадами
Недостатня підготовка вчителів	- розширення партнерств із ЗВО та міжнародними організаціями створює умови для професійного розвитку педагогів; - грантова підтримка може бути спрямована на програми підвищення кваліфікації
Матеріально-технічна недостатність	- залучення грантів та розвиток освітніх кластерів дають змогу оновлювати матеріальну базу; - співпраця з роботодавцями сприяє постачанню обладнання та ресурсів
Відсутність уніфікованих методичних підходів	- розроблення сучасних освітніх стандартів створює основу для стандартизації методик і програм; - партнерства з науковими установами забезпечують науково-методичний супровід
Слабка допрофільна підготовка учнів	- нові стандарти можуть передбачати допрофільну підготовку в базовій школі; - цифрові ресурси й онлайн-курси сприяють інформуванню учнів і розвитку профорієнтаційної роботи
Зовнішні загрози (T)	**Можливості (O), що можуть частково нейтралізувати ризики**
Воєнний стан, освітні втрати	- онлайн-платформи допомагають підтримувати безперервність навчання; - грантова підтримка сприяє відновленню інфраструктури й організації допомоги учням; - розроблений науково-методичний супровід подолання навчальних втрат учнів початкової й базової школи допоможе визначити рівень втрат учнів профільної школи та мінімізувати їх
Міграція учнів і вчителів	- цифрові технології дають змогу зберегти зв'язок із учнями, незалежно від місця перебування; - міжнародні партнери можуть підтримати інтеграцію переселенців до освітнього середовища.
Фінансова нестабільність	- гранти та інвестиційні освітні проєкти компенсують бюджетний дефіцит. - кластери дозволяють ефективніше використовувати наявні ресурси
Перевантаження вчителів	- співпраця з ЗВО і міжнародними партнерами передбачає створення навчальних матеріалів і платформ для зменшення навантаження
Нестабільність освітнього (навчального) процесу	- цифровізація дає змогу швидко адаптувати навчання до нових умов (гібридний або дистанційний формат)
Ризик розбалансування загальної та фахової підготовки	- нові освітні стандарти можуть забезпечити гармонійне поєднання загальноосвітньої та професійної складової

Проведений SWOT-аналіз засвідчує, що профільне навчання в сучасних умовах має значний внутрішній потенціал розвитку (мотивація учнів, індивідуалізація, компетентнісна спрямованість), але реалізація цього потенціалу значною мірою стримується внутрішніми слабкостями (кадрові, матеріально-технічні, методичні бар'єри) і зовнішніми загрозами, спричиненими соціально-політичною нестабільністю, воєнним станом й обмеженим фінансуванням. Утім, наявні зовнішні можливості, такі, як розвиток цифрових технологій, партнерства із ЗВО та роботодавцями, модернізація освітніх стандартів, міжнародна підтримка створюють умови для компенсації слабких сторін і пом'якшення зовнішніх загроз. Ефективна інтеграція цих можливостей у стратегії розвитку освітньої системи Надасть змогу забезпечити масове впровадження в 2027 році профільного навчання, підвищити його якість, гнучкість і відповідність викликам сучасності.

Отже, профільне навчання в ліцеях передбачає адаптацію освітнього процесу в умовах війни, використання гнучких моделей й інноваційних методик, співпрацю з роботодавцями та закладами вищої освіти, а також психологічну підтримку учнів і вчителів. Випускники старшої школи постають перед завданням свідомого вибору подальшого шляху, що вимагає сформованої готовності – комплексного особистісного утворення, що включає когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та діяльнісні компоненти. Її формування залежить від освітнього середовища, соціальної ситуації, застосування сучасних профорієнтаційних методик і інтеграції формального й неформального навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 7

Алєксєєва, С. В. (2023a). Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. *Витоки педагогічної майстерності*, 32, 5–9.

Алєксєєва, С. В. (2023b). Цифрова компетентність: змістові домінанти та тренди. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»),* 9(27), 70–78.

Алєксєєва, С. В. (2024a). Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»),* Т. 10, 28, 45–55.

Алєксєєва, С. В. (2024b). Профільна середня освіта професійного спрямування: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації (збірник матеріалів).* Освіта, 138–141.

Алєксєєнко, Т., Петрук, О., Барановська, О., Ліпчевська, І., & Павлова, Т. (2024). *Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній освіті*. Інститут педагогіки НАПН України.

Балл, Г., & Перепелиця, П. (1998). Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів. *Педагогіка і психологія проф. освіти*, № 5, 149–159.

Барановська, О. В. (2000). Формування інформаційної культури учня. *Шлях освіти*, №3. 31–34.

Барановська, О. В. (2006). Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи. ЦІППО. 18 грудня 2006 року. http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106..

Барановська, О. В. (2007a). Форми навчання в профільній школі. *Біологія і хімія в школі*, (4) 38–41.

Барановська, О. В. (2007b). Дидактичні підходи до проблеми форм навчання в профільній школі. *Профільне навчання: теорія і практика*, наук. ред. Липова. ВВП «Компас». Інститут педагогіки АПН України; Гімназія № 290 м. Києва, 35–45.

Барановська, О. В. (2008a). Впровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*, № 5. 44–47.

Барановська, О. В. (2008b). Форми навчання в профільній школі. *Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти: Практично зорієнтований посібник*, гол. ред. Сафіулін; наук. ред. Паламарчук. Освіта України. 47–54.

Барановська, О. В. (2008с). Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. *Практико-зорієнтований посібник*. Запоріжжя: Хортиця.

Барановська, О. В. (2009). Форми організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання. *Хімія і біологія в школі,* №5. 5–7.

Барановська, О. В. (2010). Форми організації навчальної діяльності учнів в умовах профільної диференціації навчання. *Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади* / Упор.: Л.А. Липова, М. Є. Терещенко. Мандрівець. 41–48.

Барановська, О. В. (2011). Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*, №4(86), 26–29.

Барановська, О. В. (2012). Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у профільній школі в умовах гуманітаризації навчання. *Українська мова і література в школі*, №8. 47–50.

Барановська, О. В. (2014). Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* [ред. кол.; гол. ред. Топузов]. Пед. Думка. 14, 34–41.

Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології профільного навчання: варіативність та особливості в умовах нової української школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка: зб. наук. праць*, ред. кол.; гол. ред. Рибалко. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка. 3, 67–75.

Барановська, О. В. (2019). Педагогічні технології філологічного спрямування в профільному навчанні як основа формування морально-громадянських цінностей особистості. *Україна, українська мова – світ XXI століття у діалозі культурно-мовних, морально-громадянських цінностей особистості та педагогічних систем: ел. зб. статей за матеріалами Дванадцятої Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовт. 2019 р*., наук. ред. Васьківська. Педагогічна думка. 23–30.

Барановська, О. В. (2020). Основні напрямки розвитку обдарованої особистості (технологічний аспект). *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.). Умань: Візаві.16–19.

Барановська, О. В. (2021a). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 лютого 2021 р).* Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. 9–11.

Барановська, О. В. (2021b). Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 26, 18–32.

Барановська, О. В. (2021c). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації*. «Фенікс».

Барановська, О. В. (2022a). Розвиток соціальної взаємодії учнів початкової школи засобами підручника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини*. Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт. 38–40.

Барановська, О. В. (2022b). Сучасні підходи до розвитку обдарованої особистості в педагогічній науці і практиці. *Обдарованість: методи діагностики та специфіка моніторингу: матеріали Всеукраїнського науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 30–31 травня 2022 р.)*. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 22–28.

Барановська, О. В. (2023a). Інформаційні (читацькі) уміння учнів початкових класів: освітні втрати в реаліях війни. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, УДУ імені М. Драгоманова. 200–203.

Барановська, О. В. (2023b). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. Топузов, Малихін (наук. ред.) *Зб. матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р.* «Видавництво Людмила». 78–82.

Барановська, О. В. (2023c). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference.* Італія, Флоренція. 164–168.

Барановська, О. В. (2023d). Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. *Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference*. Ізраїль, Єрусалим. 159–164.

Барановська, О. В. (2024a). Профільна освіта: навчання для майбутнього. Локшина (ред.). *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф.* (Київ, 30 трав. 2024 р.). Ін-т педагогіки НАПН України. Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД».97–101.

Барановська, О. В. (2024b). Профільне навчання в старшій школі в умовах війни: аналіз і перспективи. *Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів: матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції* (Київ, 27 березня–2 квітня 2024 року). Упоряд.: Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 246–253.

Барановська, О. В. (2024c). Дидактична система профільного навчання в нестабільному соціальному середовищі: інноваційні підходи. Гжесяк, Зимомря, Ільницький (ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVI: Місце й роль когнітивістики в роз–витку науки та освіти.* Конін–Ужгород–Перемишль–Херсон: Посвіт. 60–62.

Барановська, О. В. (2024d). Виявлення обдарованості дитини в умовах війни: методики діагностування на допомогу вчителю. *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали науково-практичного онлайн-семінару, Київ, 23–26 травня 2024 року.* Інститут обдарованої дитини НАПН України. 22–30.

Барановська, О. В. (2024e). Дидактична система профільного навчання в старшій школі: шлях до самовизначення особистості. *Perspectives of contemporary*

science: theory and practice. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua», Львів, Україна. 419–425.

Барановська, О. В. (2024f). Формування громадянської компетентності старшокласників: основні пріоритети в умовах воєнного часу. Пузіков (ред.). *Конструювання компетентнісно орієнтованого змісту повної загальної середньої освіти: збірник матеріалів науково-методичних семінарів і науково-практичної конференції, організованих і проведених у 2023/2024 н. р. за участі відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.* Педагогічна думка. 36–45.

Барановська, О. В. (2024g). Дидактичні функції шкільного підручника у формуванні читацької компетентності старшокласників як чинник успішної самореалізації в сучасному суспільстві. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 6–22.

Барановська, О. В. (2024h). Формування soft skills як основи для успішного навчання учнів початкових класів в умовах освітніх розривів. *Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку початкової освіти: зб. матеріалів IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Рівне, 16 травня 2024 року.* Рівне: РДГУ.10–13.

Барановська, О. В. (2024i). Поняття «освітні втрати» та «навчальні втрати» учнів початкової та основної школи: складові та специфіка. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік.* Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка. 74–75.

Барановська, О. В. (2024j). Програма формування читацьких умінь учнів початкових класів як підґрунтя для роботи вчителя в умовах освітніх розривів. Топузов, Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (07–08 листопада 2023 р.). Видавництво «Людмила».112–114.

Барановська, О. В. (2024k). Розвиток дидактичної системи профільної середньої освіти України: модель сучасного випускника. Гжесяк, Зимомря, Ільницький (ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 12: Виклики та можливості науки та освіти у контексті сучасних*

трендів [колективна монографія]. Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 14–25.

Барановська, О. В. (2025a). Складові готовності випускника старшої школи до здійснення життєвого вибору. Топузов, Малихін (ред.). Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29-30 жовтня 2024 р. Педагогічна думка. 55–60.

Барановська, О. В. (2025c). Обдарованість і життєвий вибір старшокласника: діагностика та підтримка. М. Мельник, В. Шульга (упор.). *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 22–26 травня 2025 року).* Інститут обдарованої дитини НАПН України. 56–64.

Барановська, О. В. (2025d). Специфіка організації профільного навчання в ліцеях України. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVIII: Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики*, ред.: Ґжесяк, Зимомря, Ільницький. Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 110–112.

Барановська, О. В. (2025e). Можливості та ризики впровадження профільного навчання в умовах війни: SWOT-аналіз. Ґжесяк, Зимомря, Ільницький (наук. ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 13: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій [колективна монографія]* Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 19–31.

Барановська, О. В., Косянчук, С. В., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2018). Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal. Warsaw,* Sp. z o. o. «iScience», Issue 3. 62–72.

Більше вибору для учнівства: уряд затвердив Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024). https://mon.gov.ua/news/bilshe-vyboru-dlia-uchnivstva-uriad-zatverdyv-derzhavnyi-standart-profilnoi-serednoi-osvity

Бондаренко, Н. (2023). Читання як життєва стратегія»: реалізація державної політики книгочитання-2032 у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 19–31.

Бондаренко, Н. В., & Косянчук, С. В. (2018). Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи. *Молодь і ринок*, (4(159)), 86–92.

Васьківська, Г. О. (2018). Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. *Диференціація в шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 16 травня 2018 р.* м. Київ. Інститут педагогіки.

Васьківська, Г. О., Косянчук, С. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., & Кравчук, О. П. (2021). Технології профільного навчання: кол. монографія (Васьківська, Ред.). КОНВІ ПРІНТ.

Генкал, С. Є. (2005). Індивідуальні освітні проекти як засіб реалізації пізнавальних потреб учнів профільних класів. *Педагогічні науки: Зб. наук. пр.* Ч. ІІ. Суми: ДПУ ім.А.С.Макаренка. 200–206.

Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М. (2019). *Концепція навчання української мови учнів ліцею.* Педагогічна думка.

Губачов, О. І. (2009). Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання.* Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Дидактика: навч. посіб. для студ. пед. спец. і вчителів. (2004). І. В. Малафіїк. Кондор.

Діагностика особистості. Путівник практичного психолога: довідник. (2015). В. В. Войтко (укл.). Кіровоград: КЗ КОІППО імені Василя Сухомлинського.

Єрмаков, І., & Пузіков, Д. (2007). Життєвий проект особистості: від теорії до практики: *Практико-зорієнтований посібник.* Дніпропетровськ.

Жадан, С. (2022). Хай це буде текст не про війну. 23.10.2022. https://chytomo.com/serhij-zhadan-khaj-tse-bude-tekst-ne-pro-vijnu

Канішевська, Л. В. (2011). Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ.

Кизенко, В. (2004). Формування і реалізація профільного навчання у старшій школі. *Освіта і управління.* Т. 7, (3)/4.138–148.

Кизенко, В. І. (2007). Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі: посіб. для вчителів, керівників загальноосвіт. навч. закл., працівників органів освіти, аспірантів і студентів. К. Педагогічна думка.

Кизенко, В. І. (2008). Профільне навчання: проблеми впровадження. *Біологія і хімія в школі,* (3) 42–44.

Кизенко, В. І. (2019). Технології впровадження курсів за вибором як умова реалізації профільного навчання. Васьківська (наук. ред.). *Організаційно-дидактичні особливості реалізації технологій профільного навчання: зб. матер. Круглого столу, м. Київ, 14 берез. 2019 р.* Ін-т пед. НАПН України. 45–47.

Кизенко, В. І. (2021). Теоретико-методологічні засади проєктування змісту варіативного навчання у закладах загальної середньої освіти: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.09. Київ.

Кизенко, В. І., Васьківська, Г. О., Бондар, С. П., Барановська, О. В., Корсакова, О. К., Трубачева, С. Е., & Осадчук, Р. І. (2012). Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія (Кизенко, Ред.). Педагогічна думка.

Кондратенко, Л. (2004). Розумові здібності дитини. (Диферент.-діагност. дов. психолога школи 1 ступеня). Главник, (Психологічний інструментарій).112 с.

Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (українська мова, українська та зарубіжні літератури). (2025). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-movno-literaturnoyi-osvitnoyi-galuzi-ukrayinska-mova-ukrayinska-ta-zarubizna-literaturai.pdf

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. (2019). Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641.

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015). http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

Концепція розвитку цифрових компетентностей: (2021). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р, (167)-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

Корсакова, О. (2001). Про технологію диференційованого навчання. *Рідна школа*, (9) 44–46.

Кучеренко, Л. І., & Мамчур, Л. І. (2023). Формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект. 8_Kucherenko_Mamchur_122_2023_108-122.pdf. 108–122.

Ліпчевська, І. Л. (2025). Digitalization of Primary Education as a Means of Minimizing Students' Learning Losses. *Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна. (р. 180–183).

Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, 3. 21–30.

Локшина, О. (2024). Проблема справедливості в європейському освітньому просторі: виклики для країн ЄС та України. *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р.* (ред.) Топузова, Малихіна. Видавництво "Людмила". 255–256.

Лукашенко, Т., Шахнін, Д., Липова, Л., Кучерявий, І., Габ, А., & Малишев, В. (2019). *Профільне навчання теорія та практика, досвід, проблеми, перспективи.* Київ, с. 275.

Ляшенко, О., & Мальований, Ю. (2024). Профільна середня освіта як об'єкт дидактичних досліджень. *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р.* (ред.) Топузова, Малихіна. Видавництво «Людмила». 3–4.

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2021). Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник. Конві Прінт.

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: Дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10).

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024a). Профільна середня освіта: Упровадження глобальних трендів у вітчизняній педагогіці. 207–210. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742626

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024b). Specialized secondary education: introduction of global trends in domestic pedagogy. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф. (Київ, 30 трав. 2024 р.).* ТзОВ «Трек-ЛТД», м. Київ, Україна – м. Дрогобич, Україна. 207–210.

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024c). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, 4. 57–64.

Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І., Павловська, О., & Борзенкова, Т. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український Педагогічний журнал*, (2), 94–104.

Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2024). Актуальні питання реформування профільної середньої освіти в Україні. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024): матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції*. ХНУ імені В. Н. Каразіна. м. Харків, Україна. 237–240.

Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП. (2022). (14 с). Київ. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/kopyya_mr_proforiyentaczijna_robota_5_5.pdf

Могиляста, С. М. (2020). Розвиток емоційного інтелекту старшокласника: методика і результати дослідження. European Humanities Studies: State and Society, 2, 74–95.

Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи. Профільна школа (з 2027 року). (2025). https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-prohramy-dlia-10-12-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoly-profilna-shkola-z-2027-roku?fbclid=IwdGRjcAMzRMFjbGNrAzNEoGV4dG4DYWVtAjExAAEeOf0VhdDAxtJcZ0AjOb4HzrfWkrArR_mnuLQHt8o-rINwu6EYrYM9tUtolmE_aem_6T5s-FgmRfPRjq-ZysjjMg

Національно-патріотичне виховання в Україні: наук.-допом. бібліогр. покажч. (2019). НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; (упоряд.) Страйгородська Л. І., Пономаренко Л. О., Тарнавська С. В. та ін.; (наук. ред.) Березівська (бібліогр. ред.) Пономаренко Київ. 13–14.

Небеленчук, І. О. (2024). Ціннісно-світоглядні орієнтації як важлива складова читацької компетентності. Яценко (заг. ред.). Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XII Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науковопрактичної конференції. Грамота. 162–167.

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. (2016). http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch 2016/konczepcziya.html/.

Овчарук, О. (2003). Профільне навчання в старшій школі. У Стратегія реформування освіти в Україні: Рек. з освіти політики. Київ. 57–81.

Оліщук, С. А. (2009). Методичний довідник з психодіагностики: навч.-метод посібник. Суми: ВТД «Університетська книга».

Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей, (2025). *Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей* – YouTube.

Паламарчук, В. Ф. (2005). Першооснови педагогічної інноватики. Знання України, Т. 2.

Паламарчук, В. Ф. (2005). Першооснови педагогічної інноватики. Знання України, Т. 1. 420 с. 41–42.

Почупайло, О. В. (1994). Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів. … дис. канд. пед наук. Київ.

Почупайло, О. В. (1996). Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*, (4) 95–102.

Почупайло, О. В. (1997). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 10, 29–38.

Пригодій, М. (2024). Реалізація профільної середньої освіти професійного спрямування у закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти: *Наукова доповідь на пленарному засіданні методологічного семінару «Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації», 4 квітня 2024 р*. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 6(1), 1–6.

Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. (2024). Постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р, (851) (2024). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text

Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї). Наказ Міністерства освіти і науки України (2024). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-profilnoi-serednoi-osvity-akademichni-litsei

Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі. (2013). Наказ МОН № 1456 від 21.10.13. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/

Про затвердження Положення про ліцей. Кабінет Міністрів України. Постанова від 11 жовтня 2021 р, (1062) (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1062-2021-%D0%BF#Text

Професійна орієнтація в Новій українській школі. (2020). (34 с.). https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepcziya-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf

Профільна. (2025). https://profilna.mon.gov.ua/

Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку (2004). Наук.-доп. бібліогр. покажч. Вип.1. АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; Уклад.: Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Л. І. Самчук, І. М. Каневська; Наук. консультант і автор вступ. ст. В. І. Кизенко; наук. ред. і відп. за вип. Букшина; бібліогр. ред. Бабич; рецензент Н. М. Бібік. К., 2004.

Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади (2010). Л. А. Липова, М. Є. Терещенко (упор.). Мандрівець.

Профільне навчання: теорія і практика. (2007). Липова (наук. ред.). Інститут педагогіки АПН України; Гімназія № 290 м. Києва. ВВП «Компас». 35–45.

Рейтинг бакалаврських спеціальностей за кількістю заяв. (2025). Сайт «Вступ. OCBITA.UA. »https://osvita.ua/consultations/95141/

Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024). https://www.youtube.com/watch?v=8MrxvuT22us&list=LL&index=33

Самодрин, А. П. (2006). Вступ до профільного навчання: Навчальний посібник. 2-е вид. ПП Щербатих.

Самодрін, А. П. (1998). Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Криворізький держ. педагогічний ін-т. Кривий Ріг.

Серпнева-2025. (2025). Зміст освіти. Арена А. https://www.youtube.com/watch?v=XQXTt7-zMpw&t=10324s

Серпнева-2025. (2025). Освітній простір | Арена С. https://www.youtube.com/watch?v=7vKYz_h4Hng

Сікорський, П. І. (2000). Теорія і методика диференційованого навчання. Сполох.

Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія». (2023). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text

Терлецька, Л. Г. (2013). Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Видавничий дім «Слово».

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Алєксєєва, С. В., & Арістова, Н. О. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі: методичний посібник. Видавничий дім «Освіта».

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Алєксєєва, С. В., Попов, Р. А., Барановська, О. В., & Шелестова, Л. В. (2024). Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (Малихін, Ред.). Видавничий дім «Освіта».

Топузов, О., Сидоренко, В., & Алєксєєва, С. (2025). Профільна середня освіта професійного спрямування: між надією та дійсністю. *Український Педагогічний журнал*, (1), 5–14.

Трубачева, С. Е., & Алєксєєнко, Т. Ф. (2025). Особливості проєктування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану та в період відновлення України: методичні рекомендації. Педагогічна думка.

Трубачева, С. Е., & Замаскіна, П. І. (2020). Проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* (47), 195–198.

Трубачева, С. Е., & Корсакова, О. К. (1999). Диференціація та індивідуалізація навчання: Теоретичні відомості. *Освіта і управління*, (3) 80–85.

Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2017). Дидактичні особливості метапредметних технологій в умовах профільного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «педагогіка. соціальна робота».* Випуск 1(40), 295–297.

Фурман, А. (1993). Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ.

Чижевський, Б. Г. (1996). Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. … канд. пед.наук : спец. 13.00.01. (249 с.). Київ.

Чуб, Н. В. (2007). Комплексні тести готовності дитини до школи. Харків.: Вид. група «Основа».

Шелестова, Л. А. (2018). Дослідження процесу розвитку творчих здібностей старшокласників у практиці профільного навчання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 1(20), 21–32.

Шелестова, Л. В. (2021). Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації. «Фенікс».

Шелестова, Л. В. (2025). Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: сучасний вимір. Український педагогічний журнал, (4).

Шелестова, Л. В., & Барановська, О. В. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник (наук. ред.) Малихін. Київ.: Видавничий дім «Освіта».

Якимчук, І. (2022). Індивідуально-психологічні передумови та види особистісного вибору. *Вісник Національного університету оборони України*, 69(5), 151–157.

Як оцінювати в НУШ? (2025). Методичний посібник. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/otsinyuvannya/metodychnyi-posibnyk-iak-otsiniuvaty-v-nush?fbclid=IwdGRjcANHeBBjbGNrA0d4A2V4dG4DYWVtAjExAAEermC5nBOEwflbG-ZiMND3tugHT7y31e6V5lQAiWs7Rko7qlZjWUpWqCeJXI0_aem_u_PWED0Ko3e70o7z5bAuQg

Яценко, Т. О. (2008a). Формування читацької компетентності учнів: Методична «мода» чи вимога часу. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, (7)–8. (с. 82–90).

Яценко, Т. О. (2008b). Формувати компетентного читача. *Українська мова і література в школі*, (6) 25–28.

Яценко, Т. О. (2010). Формування компетентного читача в умовах профільного навчання. *Українська мова й література в школі*, (8) 46–48.

Яценко, Т. О. (2011). Розвиток читацької компетентності учнів в умовах профільного навчання. *Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтво: зб. наук. пр*. Вип. 1. Навчальна книга-Богдан, Львів. 132–136.

Яценко, Т. О. (2019a). Читацька компетентність учнів як ключове поняття сучасної шкільної освіти. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретичний і практичний аспекти:*

матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 4 листопада 2019 р. Педагогічна думка. 1–2.

Яценко, Т. О. (2019b). Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка: зб. наук. пр.* Старобільськ, Вип. 3(326). Педагогічні науки. с. 184.

Яценко, Т. О. (2023a). Національно-патріотичний компонент навчання української літератури в реаліях Нової української школи. Жосан, О. Е. (уклад.). *Виховання громадянина-патріота в умовах реалізації завдань концепції «Нова українська школа»: збірник матеріалів всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 145-й річниці від дня народження Г. Ващенка, 15 березня 2023 р.* Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 276–280.

Яценко, Т. О. (2023b). Шкільний курс української літератури в проєкції формування національної свідомості учнів Нової української школи. *Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах: збірник матеріалів IV всеукр. наук.-практ. конф., 27 квітня 2023 р*. Київ.

Яценко, Т. О. (2025a). Тема російсько-української війни в змісті сучасної шкільної літературної освіти: ціннісний і методичний аспекти. *Корпанюківські читання. Українська література в діалозі з історією і світом: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 05 березня 2025 року*. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна. 268–272.

Яценко, Т. О. (2025b). Тема сучасної війни в змісті шкільної літературної освіти. Проблеми сучасного підручника (34). (с. 401–411).

Baranovska, O., Trubacheva, S., & Kosianchuk, S. (2018). The development of professionally oriented competences of upper secondary school pupils: curricular aspect. In *Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii „Curriculumul şcolar: provocări şi oportunităţi de dezvoltare”, Conf. Şt. Intern. (2018; Chişinău). Curriculumul şcolar: provocări şi oportunităţi de dez-voltare: Materialele Conf. Şt. Intern., 7-8 decembrie 2018*, Chişinău / coord. şt.: Lilia Pogolşa, Nicolae Bucun; col de red.: XXX [et al.]. Ch.: IŞE („Lyceum”), 452–457.

Beymer, P. N., & Thomson, M. A. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 246–263.

Collado-Soler, R., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., & Navarro, N. (2023). Emotional intelligence and resilience outcomes in adolescent period, is knowledge really strength? *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 1365–1378. https://doi.org/10.2147/PRBM.S383296

Costa, A., & Faria, L. (2025). Do students' mindsets about emotional intelligence change over secondary school? Developmental paths in adolescence. *Social Psychology of Education, 28*, Article 68. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10031-x

Khoo, E. (2022). Proactive learner empowerment: Towards a transformative approach in education. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 567–580.

Schleicher, A. (2024). Educating for Tomorrow's World. https://www.youtube.com/watch?v=c1ysVZYSDm8&list=LL&index=29&t=5808s

Stanford-Binet Intelligence Scales. (1916). https://stanfordbinettest.com/

Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC. (1949). https://www.testingmom.com/tests/wisc-test/

РОЗДІЛ 8

МОДЕЛЬ ЗДОБУВАЧА ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

8.1. Складові готовності випускника старшої профільної школи до здійснення життєвого вибору

Розроблення сучасної моделі профільного навчання в Україні відповідає світовим тенденціям удосконалення освітніх практик і спрямоване на підвищення якості освіти, формування особистості, здатної до професійного самовизначення, творчого мислення й активної громадянської позиції. Особливо актуальним є забезпечення готовності старшокласників до усвідомленого й відповідального життєвого вибору, який узгоджується з їхніми інтересами, потребами суспільства й ринку праці. Ключове завдання профільного навчання – створення умов для індивідуалізації освітнього процесу через адаптивні програми, співпрацю з бізнесом і закладами вищої освіти та формування актуальних професійних компетентностей. У цьому контексті профільне навчання сприяє розвитку наскрізних умінь, ключових компетентностей і особистісних рис, необхідних для успішної діяльності в умовах постійних змін, зокрема критичного мислення, адаптивності, цифрової грамотності, соціальних навичок і готовності до саморозвитку.

Таблиця 8.1

Складові готовності старшокласників до здійснення життєвого вибору

Назва та опис	Завдання
Компетентний читач. Читання як щоденна практика формує читацьку компетентність, розвиває критичне мислення і є складовою освіти впродовж життя	- реалізація концепції читання як особистісної та освітньої потреби; - усвідомлення ролі читання в розвитку мислення, мовлення й творчої уяви; - виконання творчих завдань на основі власної читацької бази
Грамотний користувач в інформаційному просторі Здатний добирати, перевіряти, аналізувати інформацію з різних джерел, безпечно й відповідально діяти в цифровому середовищі, використовувати ІКТ для навчання, комунікації й саморозвитку	- формування інформаційної та цифрової компетентностей як основи освітньої та професійної діяльності; - формування вміння здобувати, передавати, перетворювати, критично оцінювати та перевіряти достовірність інформації; - створення власних інформаційних або мультимедійних продуктів: презентацій, блогів, творчих медіапроєктів; - створення середовища духовної безпеки та протидії

Назва та опис	Завдання
	пропаганді, розуміння ціннісних конфліктів сучасного суспільства
Ефективний командний комунікатор Здатний взаємодіяти, висловлювати думку, чути інших, узгоджувати позиції, вирішувати конфлікти, досягати спільної мети в колективній освітній (навчальній) і професійній діяльності	- формування комунікативних навичок у різних соціальних ситуаціях; - формування вміння співпрацювати, домовлятися, приймати рішення в команді, досягати результатів у навчальній і професійній діяльності; - участь у творчих групових проєктах, що вимагають спільного пошуку ідей, нестандартних рішень, вироблення колективного результату
Свідомий громадянин України. Має сформовану громадянську позицію, розуміє свої права й обов'язки, усвідомлює особисту роль у житті суспільства та відповідальність за майбутнє держави	- формування національної ідентичності, активної громадянської позиції; - участь у творчих соціальних і волонтерських ініціативах; - виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови українського народу; - розроблення та реалізація власних соціально значущих проєктів
Проактивний суб'єкт вибору Людина, яка не лише володіє ініціативністю, а й здатна усвідомлено діяти, приймати рішення, оцінювати ризики, нести відповідальність за власний вибір і створювати траєкторію особистісного та професійного зростання	- формування здатності самостійно визначати цілі, планувати дії та приймати рішення; - розвиток умінь оцінювання ризиків, прогнозування результатів; - залучення до виконання творчих, проблемно-пошукових завдань, що потребують самостійного вибору стратегії дій; - виховання відповідальності, наполегливості, готовності до змін і саморозвитку
Емоційно зріла особистість Усвідомлює власні емоції, уміє ними керувати, розуміє почуття інших, підтримує психологічну рівновагу, здатна до емпатії й конструктивного розв'язування конфліктів	- формування емоційної саморегуляції, стресостійкості, емпатії; - розвиток уміння використовувати творчість як засіб емоційного самовираження та гармонізації стану; - створення сприятливого емоційного середовища для саморозвитку й співпраці; - формування основ емоційного інтелекту

Основні складові готовності старшокласників до здійснення життєвого вибору можна визначити так: *компетентний читач; грамотний користувач інформаційного простору; ефективний командний комунікатор; свідомий громадянин України; проактивний суб'єкт вибору; емоційно зріла особистість* (табл. 2) (Барановська, 2024k, 2025a).

1. *Компетентний читач.* Читацька компетентність, сформована на високому рівні, забезпечує здатність учня до самоосвіти, оскільки саме читання стає головним інструментом доступу до знань і засобом неперервного особистісного та професійного розвитку. Сформована читацька

компетентність випускника передбачає реалізацію концепції читання як щоденної освітньої практики та засобу особистісної самореалізації, формування читацької компетентності як основи якісної освіти, усвідомлення ролі читання для розвитку критичного мислення. Важливим є формування навичок ефективного оброблення інформації з різних джерел, критичного оцінювання її достовірності та відсіву шкідливих або неправдивих даних. У цьому контексті особливо актуалізується проблема читання та читацької грамотності, яка виступає основою щоденної пізнавальної, інформаційної та професійної діяльності, забезпечує освітню практику протягом життя і водночас стимулює роботу мозку та підвищує стресостійкість – чинники, що мають надважливе значення в умовах російсько-української війни. Читання стає універсальним засобом досягнення життєвих і професійних цілей й одночасно платформою для розвитку «soft skills» – критичного мислення, креативності, комунікації, командної роботи та відповідального прийняття рішень. Особлива увага приділяється сприйняттю художніх творів, що формує ціннісно-світоглядні й естетичні орієнтації, розвиває емоційно-чуттєву сферу учня та стимулює рефлексію над власним досвідом. Таким чином, читацька компетентність старшокласників виходить за межі навчального вміння: вона сприяє осмисленому засвоєнню знань, розвитку особистості, формуванню світогляду та інтеграції до сучасного інформаційного суспільства, де здатність до навчання впродовж життя є визначальною умовою успіху (Барановська, 2023a, 2023b, 2024j; Бондаренко, 2023; Почупайло, 1994, 1997; Яценко, 2008a, 2008b, 2010, 2011, 2019a, 2019b). У контексті формування читацької компетентності старшокласників важливого значення набуває державна стратегія, яка визначає роль читання як ключового ресурсу для розвитку особистості та громадянина і ставить за мету підвищення рівня та культури читання в Україні й визначає його не лише як інструмент навчання, а й як чинник інтелектуального, особистісного та соціального розвитку. Вона підкреслює значення читацької грамотності для здобуття якісної освіти, формування критичного мислення, здатності адаптуватися до викликів сучасного світу, а

також для виховання свідомих і відповідальних громадян, здатних аналізувати інформацію, ухвалювати зважені рішення й ефективно використовувати знання протягом життя. Особливої актуальності набуває це завдання в умовах цифрового суспільства, де вміння критично оцінювати великий потік інформації стає необхідною життєвою навичкою. (Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія», 2023).

Розвиток читацької компетентності старшокласників не обмежується загальними навичками сприйняття текстів, він формує цілісну систему предметних умінь, що забезпечують ефективне навчання та життєву успішність. У цьому контексті читання розглядається як предметна компетентність, яка включає технічні, аналітичні та критичні навички роботи з інформацією, здатність осмислювати художні, навчальні та цифрові тексти, а також розвиток ціннісно-світоглядних і естетичних орієнтацій. Читацька компетентність як предметна (Т. Яценко, українська література) – це інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов’язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях (Яценко, 2019а). Структурними компонентами її авторка визначає: загальнокультурний (усвідомлення української літератури як невід’ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у культурномистецькому контексті, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури; уміння й навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності в повсякденній взаємодії з оточуючими); літературознавчий (уміння орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, уміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання для аналізу й інтерпретації художнього твору); інтерпретаційний (знання змісту й проблематики

художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення; уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного й емоційно-чуттєвого досвіду); аксіологічний (розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в художньому творі, розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію в контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку); творчо-мовленнєвий (здатність будувати зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів) (Яценко, 2008a, 2008b, 2010, 2011, 2019a, 2019b, 2023b). Отже, *випускник як компетентний читач – це грамотна, начитана, освічена духовна людина, яка здатна навчатися та розвиватися протягом життя, сприймати красу художнього слова і прагнути розширювати світ читання.*

2. *Грамотний користувач в інформаційному просторі.* Грамотний користувач в інформаційному просторі – це випускник ліцею, який уміє ефективно знаходити, критично оцінювати та цілеспрямовано використовувати інформацію з різних джерел, а також безпечно й усвідомлено працювати в цифровому середовищі. Інформаційна та цифрова компетентність є однією з ключових характеристик його готовності до подальшої освіти та професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. До її складу входять кілька взаємопов'язаних умінь: інформаційна грамотність – здатність формулювати запити, шукати й аналізувати необхідні дані та застосовувати їх для вирішення навчальних і практичних завдань; цифрова грамотність – володіння цифровими інструментами, від базових програм до сучасних онлайн-платформ для комунікації та співпраці; медіаграмотність – уміння критично оцінювати інформацію та відрізняти достовірні повідомлення від маніпулятивних чи фейкових; цифрова безпека й етика – усвідомлене використання цифрових ресурсів, захист персональних даних і дотримання академічної доброчесності в онлайн-середовищі. В освітньому (навчальному) процесі ці компетентності реалізуються через роботу з електронними

освітніми ресурсами, віртуальними лабораторіями, цифровими інструментами для проєктної діяльності як індивідуально, так і в групі. Випускник навчається ефективно комунікувати онлайн, презентувати результати досліджень і творчих робіт, користуватися відкритими освітніми платформами, онлайн-курсами й електронними бібліотеками для самостійного розвитку. Високий рівень цифрової грамотності дає змогу не лише здобувати інформацію, а й перетворювати її на зрозумілі й практичні знання для освітньої, професійної та громадської діяльності. Взаємодія зі штучним інтелектом стає окремим аспектом навчання, формуючи розуміння його природи, безпечного використання та раціонального застосування інформації. Інформаційно грамотний випускник уміє критично аналізувати потоки інформації, відокремлювати достовірні дані від дезінформації, захищати свій світогляд і духовну безпеку, усвідомлюючи глобальні соціальні й політичні процеси. Це сприяє формуванню власної громадянської позиції, розумінню цінностей демократичного суспільства й активній участі в житті громади. Таким чином, інформаційна та цифрова компетентність виходить далеко за межі технічних умінь. Вона формує критичне мислення, здатність до самостійного здобуття знань, уміння відповідально й творчо діяти в освітньому та професійному середовищі (Алєксєєва, 2023b, 2024a; Барановська, 2000, 2006, 2008c, 2023a, 2023d; Бондаренко, 2023; Ліпчевська, 2025; Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2024c; Небеленчук, 2024; Почупайло, 1996). Отже, *випускник як грамотний користувач в інформаційному просторі – це майбутній професіонал, який навчатиметься протягом життя, здатний реалізовувати свій потенціал, успішно інтегруватися до сучасного суспільства та ринку праці, орієнтуватиметься в реаліях оточуючого середовища та світових тенденціях.*

3. *Ефективний командний комунікатор.* Ефективний командний комунікатор – це випускник ліцею, здатний до продуктивної взаємодії в освітньому (навчальному) і професійному середовищі, який володіє високим рівнем комунікативної та соціальної компетентності. *Соціальна компетентність* забезпечує здатність до спільного досягнення результатів, участі в командних

проєктах, координування власних дій із діями інших та відповідальне виконання ролі в групі. Вона включає уміння усно й письмово взаємодіяти, створювати інформаційні продукти колективно, аналізувати результати роботи та коригувати власну діяльність для досягнення спільної мети. Формування соціальної компетентності відбувається поетапно: через соціальну адаптацію (пристосування до нових соціокультурних умов), соціальну ідентифікацію (усвідомлення своєї ролі в різних групах та інтеграція до суспільства), індивідуалізацію (розвиток унікальних рис особистості) та персоніфікацію (самовизначення й реалізацію власних амбіцій) (Канішевська, 2011). Активний командний комунікатор здатний налагоджувати партнерські стосунки, ефективно працювати в групі, протистояти негативним впливам і відповідально відстоювати власні переконання. Формування *комунікативної компетентності* здійснюється через діалогічні технології (конструктивна бесіда, активне слухання, постановка й відповіді на запитання), дискурсивні технології (формулювання й аргументація думок), технології навчання в співпраці (групові та командні завдання) та ігрові технології (рольові ігри, толерантне висловлення думок і взаємодія вільного типу). Використання цих методів створює міцний фундамент для ефективної комунікації, продуктивної взаємодії та реалізації соціальної ролі учня як у навчанні, так і в майбутньому професійному житті (Барановська, 2022а, 2024е; Кучеренко & Мамчур, 2023). Отже, *випускник як ефективний командний комунікатор – це майбутній професіонал: керівник чи ефективний співробітник, який здатний взаємодіяти, співпрацювати та реалізовувати свій потенціал в освітньому (навчальному), професійному, соціальному та особистому середовищі.*

4. *Свідомий громадянин України.* Свідомий громадянин України – це випускник ліцею, здатний усвідомлено брати участь у житті суспільства, зберігати та розвивати національні цінності й культурну спадщину. Формування національно-культурної ідентичності через освіту передбачає розвиток національного світогляду, культури та мови. Розуміння українського менталітету сприяє глибшому усвідомленню своєї національної ідентичності,

допомагає зберігати автентичні традиції, виховує відповідальне ставлення до рідної мови та літератури як ключа до національної пам’яті та культурної спадщини (Барановська, 2019; Бондаренко & Косянчук, 2018; Яценко, 2023a, 2023b;). Виховання духовно багатої особистості відбувається насамперед через вивчення предметів, пов’язаних з українською культурною спадщиною, що формує в старшокласників глибоке розуміння своєї національної ідентичності й усвідомлення власної ролі в збереженні й розвитку національної культури. Особливу увагу приділяють висвітленню теми війни в художніх і документальних творах, що сприяє формуванню громадянської позиції (Барановська, 2023c; Яценко, 2025a, 2025b). Збереження національної автентичності та традицій є невід’ємною складовою громадянської компетентності. Школа забезпечує усвідомлення національної пам’яті, історії українського народу та культурних цінностей, що формує свідомих і відповідальних громадян, які шанують минуле й активно впливають на майбутнє. Вивчення історії, культури та літератури виступає основою розвитку громадянської свідомості, формування патріотичних цінностей і готовності брати відповідальність за майбутнє своєї країни (Барановська, 2024f; Голуб & Горошкіна, 2019). *Отже, випускник як свідомий громадянин України – це особистість, в якої сформована національно-культурна ідентичність, громадянська компетентність, свідоме відношення до української мови і культури, яка здатна усвідомлено діяти в соціальному, культурному та освітньому середовищі, зберігати національну ідентичність, брати відповідальність за власне життя та розвиток суспільства.*

5. *Проактивний суб’єкт вибору.* Проактивний суб’єкт вибору – це випускник ліцею, який усвідомлює власну здатність бути ініціатором життєвих рішень, визначати особистісні цілі та нести відповідальність за їх реалізацію. Його проактивність виявляється не лише в готовності реагувати на обставини, а й у прагненні створювати їх, упереджувати труднощі, самостійно формувати стратегію розвитку й удосконалення. Це перехід від внутрішньої характеристики («ініціативна особистість») до функціональної ролі («той, хто

обирає й діє»). Проактивний суб'єкт має розвинену рефлексійну та прогностичну компетентність – здатність оцінювати власні ресурси, передбачати наслідки рішень, планувати шляхи досягнення мети й адаптуватися до змін. Він демонструє високий рівень саморегуляції, володіє навичками цілепокладання, постановки пріоритетів і конструктивного подолання труднощів. Формування проактивності в старшокласників здійснюється через ситуаційні, тренінгові, проєктні та дослідницькі методи, які стимулюють самостійне прийняття рішень, аналіз альтернатив й аргументацію вибору. Важливу роль відіграють творчі завдання: кейс-аналізи, рольові ігри, моделювання життєвих ситуацій, які вчать оцінювати ризики, ураховувати етичні аспекти, робити вибір на основі цінностей. Проактивний суб'єкт вибору здатний діяти відповідно до внутрішніх переконань, виявляти ініціативу в навчальній, соціальній і професійній діяльності, нести відповідальність за наслідки власних рішень. Це майбутній громадянин, який не лише адаптується до середовища, а й активно його формує через участь у соціальних, освітніх, культурних і волонтерських проєктах, спрямованих на суспільно значущі зміни. *Отже, випускник як проактивний суб'єкт вибору – це особистість, яка усвідомлює власну роль у визначенні життєвого шляху, здатна самостійно ставити цілі, приймати рішення, відповідально діяти для їх досягнення, ініціює зміни, прогнозує наслідки власних рішень, проявляє творчу ініціативу, готовність до саморозвитку й до конструктивного подолання труднощів у навчальній, соціальній і професійній діяльності.*

6. *Емоційно зріла особистість.* Емоційно зріла особистість – це випускник, який володіє здатністю усвідомлювати, приймати та регулювати власні емоції, розуміти почуття інших людей і вибудовувати гармонійні взаємини в освітньому (навчальному), соціальному та професійному середовищі. Емоційна зрілість є основою психологічного благополуччя, моральної стійкості й ефективної комунікації. Це виявляється в здатності приймати рішення не під впливом миттєвих імпульсів, а на основі усвідомлених цінностей і логічного аналізу, умінні гармонійно поєднувати раціональне й

емоційне, доброзичливості, упевненості та моральній стабільності. Сформоване вміння підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі, ефективно розв'язувати конфлікти, приймати рішення, не руйнуючи соціальних зв'язків дає можливість випускнику стати надійним партнером, лідером або співробітником, який зберігає внутрішню рівновагу, гідність і готовність до відповідального вибору в мінливому світі. Формування емоційної зрілості потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки через усвідомлене читання, психолого-педагогічні тренінги, арттерапевтичні практики, рефлексійні вправи, творчі завдання, обговорення морально-психологічних дилем. Результатом цих практик має стати розвиток емоційного інтелекту випускника, його здатності розпізнавати власні переживання, контролювати емоційні реакції та співпереживати іншим. Отже, випускник як емоційно зріла особистість – це людина, яка має сформований емоційний інтелект і здатна будувати конструктивні взаємини, ефективно спілкуватися, приймати зважені рішення та підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі.

Перераховані вище способи формування готовності сучасного випускника до здійснення життєвого вибору, розвитку його особистості як активного члена соціуму та перетворювальної життєвої сили створюють основу для освоєння технології життєтворчості, яка виступає й як педагогічна концепція, і як практичний інструмент досягнення успіху. Технологія життєтворчості включає нові педагогічні ідеї та методи, у центрі яких – особистість, її потреби й інтереси, за яких відбувається плекання людини як творця, проєктувальника власного життя, суб'єкта соціальної творчості. Автори наголошують на важливості вироблення життєвої концепції, свідомого вибору життєвих цілей, досягнення соціальної й психологічної зрілості, відповідального ставлення до життя та самого себе. (Єрмаков, Пузіков, 2007).

Отже, у сучасних умовах готовність старшокласників до свідомого життєвого вибору є ключовим аспектом їхнього розвитку. Усвідомлений вибір професії, що відповідає особистим прагненням і потребам суспільства, вимагає зрілості, відповідальності та внутрішньої готовності. Профільне навчання в ліцеях має

враховувати індивідуальні інтереси та здібності учнів, а також вимоги ринку праці, забезпечуючи їхню успішну інтеграцію до професійного життя. Ключовими складовими підготовки є формування читацької, інформаційної, комунікативної та соціальної компетентностей, критичного мислення та громадянської відповідальності. Готовність випускника до свідомого життєвого вибору реалізується через такі складові: компетентний читач, грамотний користувач інформаційного простору, ефективний командний комунікатор і свідомий громадянин України. Формування цієї готовності сприяє вихованню свідомих і відповідальних громадян, здатних активно діяти в суспільстві, адаптуватися до змін та успішно реалізовувати свій потенціал у житті та професійній діяльності.

8.2. Дидактичні функції шкільного підручника у формуванні читацької компетентності старшокласників як чинник успішної самореалізації в сучасному суспільстві

Актуальність культури читання для українського суспільства стає очевидною на тлі світової тенденції її згасання, зниження рівня читацької грамотності та складнощів критичного аналізу великого потоку інформації різної якості. В освітньому (навчальному) процесі читання виступає ключовим інструментом формування критичного мислення, інформаційної компетентності та розвитку інших складових готовності учнів до свідомого життєвого вибору. Особливо важливим є процес роботи з підручником як основною навчальною книгою учня, який дає змогу ефективно засвоювати навчальний матеріал, структурувати знання та розвивати здатність до самостійного навчання. Можливості підручника як «компаса навчання», який спрямовує старшокласників на формування життєвої траєкторії з розумінням вимог і можливостей оточуючого середовища очевидні на етапі реалізації програми Нова українська школа.

Вивчення досвіду підручникотворення надало можливість зробити висновок про важливість віднаходження оптимального балансу між соціально-особистісною й операційно-функційною складовою навчальної книги. Активне впровадження профільного навчання пов’язане з детальним аналізом існуючих підручників та їхню

адаптацію до сучасних реалій: урахування впливу глобалізації, технологізації, інтеграції, індивідуалізації, гуманітаризації, інформатизації, цифровізації тощо. Питанню сучасного підручникотворення, аналізу його функцій, структури, дидактичних можливостей, ролей у різному освітньому (навчальному) середовищі присвятили увагу українські науковці Н. Арістова, О. Барановська, Н. Бібік, Н. Богданець-Білоскаленко, С. Бондар, Н. Бондаренко, М. Бурда, Н. Буринська, Г. Васьківська, Н. Волошина, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Головко, І. Ґудзик, І. Єрмаков, Т. Засєкіна, В. Кизенко, С. Косянчук, О. Малихін, О. Онопрієнко, Вал. Паламарчук, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузов, С. Трубачева, О. Фідкевич, Л. Шелестова, Г. Шелехова, Т. Яценко та інші. Основними дидактичними аспектами, на яких наголошувалося, були: підручник у новому освітньому середовищі, індивідуалізація навчання, компетентнісно орієнтований підручник, психодидактичні детермінанти конструювання сучасного підручника, інтегрований підручник, підручник як засіб розвитку творчих здібностей, світоглядні орієнтири в змісті підручника та інші. Науковці акцентували увагу на тому, що підручник має бути компетентнісно орієнтованим та фокусуватися на формуванні «наскрізних» умінь учнів.

На сучасному етапі навчання зазнає змін у зв’язку з глобальними викликами, зокрема пандемією коронавірусу та повномасштабною війною в Україні. Перехід до дистанційної та змішаної форм навчання виявив комплекс проблем, що призвели до освітніх втрат, особливо в розвитку наскрізних умінь, зокрема читання з розумінням. Ще до цих подій українські школярі демонстрували середні результати в міжнародних дослідженнях: за даними PISA (2018), середній бал із читання українських учнів становив 466 (у країни-лідера – 555, середній показник OECD – 487). На нашу думку, «просідання» читацької компетентності бере початок із 90-х років минулого століття, коли покоління дітей опинилося в умовах політичної та інформаційної нестабільності. Серед причин: радикальна зміна суспільної парадигми, що ускладнила реформування освіти; пріоритет виживання над навчанням; масове споживання неякісного контенту; витіснення читацького дозвілля іграми та соцмережами; формування «кліпового мислення»; адаптація художніх творів до спрощеного сприйняття; передання батьками відповідальності за

навчання гаджетам та соціальним інститутам. Наслідком цих змін стало фрагментарне сприйняття інформації, що ускладнило процес читання та знизило кумуляцію читацьких умінь і навичок, необхідних для критичного мислення та свідомого життєвого вибору. Результати загальнодержавного моніторингу (2016–2021р.) показали прогалини, які в середній і старшій школі можуть перешкоджати продуктивному функціонуванню випускника в нестабільному інформаційному середовищі. Завдання оцінювалися за рівнями: репродуктивні (визначення послідовності подій, прямі відповіді), продуктивні (визначення причинно-наслідкових зв'язків, мотивів героїв, порівняння подій і персонажів) і завдання на узагальнення (авторський задум, головне й другорядне, доведення думки героя, розмежування фактів і суджень, аналіз форми та змісту тексту, робота з підтекстом). Найкраще сформовані вміння третього порядку спостерігалися в учнів, які систематично читають. Особливо це відчутно в реаліях війни, коли освітні втрати, перш за все, стосуються саме читацьких та інформаційних умінь учнів усіх груп. Суттєву роль у формуванні цих умінь відіграє процес роботи з підручником як основною навчальною книгою учня, що дає змогу структурувати знання, опанувати навчальний матеріал і розвивати здатність до самостійного навчання (Барановська, 2021b, 2021c, 2022a, 2023c).

У сучасному суспільстві старшокласники переходять від пасивного споживання інформації до активного пошуку відповідей щодо свого місця в суспільстві та майбутніх цілей. Розвиток soft skills (гнучких/м'яких навичок) стає ключовим для їхньої підготовки до життя та професійної діяльності. Шкільний підручник, адаптований до компетентнісно орієнтованого навчання та вимог європейського освітнього простору, виступає основним інструментом формування цих навичок і залучення учнів до проєктної діяльності. Аналіз й узагальнення здобутків педагогіки та педагогічної психології дають змогу зробити висновок, що *знижений рівень читацької компетентності старшокласників негативно впливає на їхні навчальні досягнення та майбутню професійну реалізацію, ставлячи під загрозу конкурентоспроможність на ринку праці.* Тому особливо важливим є дослідження можливостей шкільного підручника як інструмента формування читацької компетентності, що слугує основою для свідомого вибору майбутньої

професії з урахуванням вимог суспільства, можливостей економіки й оточуючого середовища. За допомогою підручника можна реалізувати ключові напрями формування особистості сучасного випускника як активного члена соціуму та перетворювальної життєвої сили: компетентний читач, здатний критично осмислювати інформацію та використовувати її для саморозвитку; грамотний користувач інформаційного простору, який ефективно обробляє дані й оцінює їхню достовірність; ефективний командний комунікатор, здатний продуктивно взаємодіяти в групі та реалізовувати спільні цілі та свідомий громадянин України, який відповідально приймає рішення й активно бере участь у житті суспільства (Барановська, 2024g).

Формування *компетентного читача засобами підручника* полягає в поступовому формуванні логічних умінь і навичок роботи з текстом, емоційного сприйняття художніх творів, критичного аналізу та рефлексії, що стимулює мотивацію учня до читання й опанування нових знань. Завдання підручників орієнтовані на різні рівні опрацювання інформації: репродуктивні (визначення послідовності подій, знаходження прямих відповідей у тексті), продуктивні (установлення причинно-наслідкових зв’язків, аналіз мотивів героїв, порівняння подій чи персонажів) та творче узагальнення (визначення авторського задуму, розмежування головного й другорядного, аналіз форми та змісту, робота з підтекстом, доведення власної думки). Крім того, завдання підручника спрямовані на розвиток умінь сприймати художні твори, формування ціннісно-світоглядних й естетичних орієнтацій, розвитку емоційно-чуттєвої сфери учня та стимулювання його до рефлексії над власним життєвим досвідом. Такі завдання сприяють розвитку критичного мислення, умінь аналізувати, систематизувати, аргументувати й інтерпретувати текст, а також формують здатність творчо перетворювати інформацію та застосовувати її в нових життєвих і навчальних ситуаціях.

Формування читацьких умінь і навичок засобами підручника відбувається шляхом стимулювання мотивації учня до читання та пізнання нового. Завдання підручників НУШ спрямовані на розвиток soft skills (гнучких, м’яких навичок), зокрема роботи з текстом як складової інтелектуальної, інформаційної та комунікативної компетентностей: сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне

оцінювання, узагальнення, систематизація, аргументування, перетворення та творче застосування інформації. Прикладами таких завдань є: визначення послідовності подій у тексті, пошук прямих відповідей, аналіз мотивів героїв, порівняння персонажів та подій, формулювання власних висновків, написання коротких відгуків, аргументування власної думки, створення творів на основі прочитаного тексту.

Запитання та завдання на формування *наскрізного вміння читати з розумінням* у сучасних підручниках можна поділити на репродуктивні (робота зі змістом навчального тексту, прямі завдання за сюжетом, виконання конкретних завдань); продуктивні (аналіз тексту, уміння виділяти головне, порівнювати, узагальнювати, доводити власну думку) та творчі (створення власного продукту) тощо. Завдання, що формують *уміння висловлювати власну думку усно й письмово* – це завдання мовного характеру, які вимагають висловлення та пояснення власної думки усно та письмово (мовні завдання за вивченими правилами, завдання на розуміння частин тексту; логічні завдання з текстом, які вимагають висловлення власної думки усно чи письмово; завдання зі створення текстів на основі прочитаного, побаченого, почутого, продовження заданої теми з власного досвіду) (Барановська, 2021b, 2021c, 2024g). Якісний огляд запитань і завдань підручників для профільної школи показав, що вони стали різноманітними, цікавими, націленими на взаємодію з однокласниками та більш широкою аудиторією. Репродуктивні запитання та завдання підручника спрямовані на засвоєння навчального матеріалу, поданого в тексті й містять прямі відповіді в ньому: прочитай текст; поясни…; знайди в тексті…; дай відповіді на запитання та ін. Наприклад: «Вкажіть основу організаційного устрою козацтва»; «Прочитайте текст. Визначте тип і стиль мовлення»; «Ознайомтеся зі змістом таблиці. За поданим взірцем заповніть самостійно її останній рядок». Продуктивні запитання та завдання мають за мету навчити учня перетворювати навчальну інформацію, робити її аналіз, порівняння частин, узагальнення, систематизацію, доводити думку тексту й формувати власне бачення: «Визначте головну думку тексту (твору). Обґрунтуйте, як ви її розумієте? Визначте кількість мікротем»; «Доведіть свою думку»; «Чи правильним виявилося твоє припущення щодо змісту прочитаного?»; «Складіть

план тексту»; «Подайте запропоновану в тексті інформацію таблицею»; «Доповніть текст додатковою інформацією»; «Перевірте свої припущення». Приклади запитань і завдань: «Прочитайте фрагмент джерела та роздивіться малюнок. Поясніть, як ви розумієте певне твердження, витлумачте гасло на малюнку. За допомогою яких деталей у ньому втілено ідеї промови?»; «Поясніть образний вислів: Велике князівство Литовське XIV століття – це шакал, який іде слідом за монгольським тигром»; «Пригадайте сюжет українського фільму «Сторожова застава». Спрогнозуйте, хто може бути глядачем. Які актуальні для підлітків проблеми порушено в стрічці? Перегляньте трейлер фільму й складіть сценарій інформаційного відеоролику про державні символи України»; «Доберіть 3–5 різних аргументів, щоб підтвердити або спростувати думку…»; «Створіть буктрейлер до оповідання». *Творчі запитання та завдання* націлені на створення власного творчого продукту та спонукають учнів до активізації пізнавальних можливостей, дослідницьких умінь, літературних, аналітичних, художніх здібностей: «Чи доводилося тобі відвідувати театр? Чи хотілося би побути актором (акторкою)? Яку роль ти мрієш зіграти? Напиши про це текст»; «Напиши текст про свою мрію»; «Створи рекламу на задану тему»; «Напиши твір-есей»; «Розкажи, що означає свобода для тебе». Важливо розуміти, що читацькі вміння учнів – це не тільки логічні вміння роботи з прочитаним, а й емоційне його сприйняття, імерсивність, розуміння художніх особливостей твору.

У програмі формування читацьких умінь (О. Барановська), яка розроблена класів для учнів 11 класу виділяється група «Уміння читати й аналізувати художній твір». Серед умінь цієї групи для випускника ліцею передбачено такі: орієнтуватися в структурі художнього тексту, глибоко аналізувати елементи композиції й усвідомлювати їхню роль у формуванні ідейного змісту твору; інтерпретувати художні образи й сюжети, порівнювати їх із соціальними та культурними контекстами, власним досвідом і сучасними реаліями; аналізувати кілька сюжетних ліній й складну систему персонажів, з’ясовувати взаємозв’язки між ними; визначати авторську позицію, виявляти приховані смисли, символи й підтексти, висловлювати аргументовану альтернативну думку; зіставляти художній твір із життєвими ситуаціями, іншими текстами, філософськими чи етичними проблемами,

прогнозувати розвиток подій та можливі варіанти розв'язки; визначати загальний настрій і художню атмосферу твору, аналізувати засоби їх створення; описувати психологічні й емоційні стани персонажів, надавати їм критичне оцінювання, формувати власне ставлення до художніх образів і проблематики; порівнювати власне уявлення про героя чи явище з авторським баченням та інтерпретаціями в різних видах мистецтва (літературі, театрі, кінематографі, живописі, музиці) й аргументувати власну позицію; здійснювати творчі інтерпретації тексту (створювати рецензії, есеї, проєкти; змінювати перспективу розповіді, здійснювати інтертекстуальні паралелі, брати участь у літературних дискусіях та інсценізаціях); систематично читати художні твори різних жанрів і культур, використовувати прочитане для особистісного розвитку, підготовки до подальшого навчання та професійного становлення (Барановська, 2000, 2024j; Почупайло, 1997).

Формування *грамотного користувача в інформаційному просторі засобами підручника* відбувається цілеспрямовано та поетапно, оскільки він розвиває в учнів інформаційну та цифрову компетентність, необхідну для здобування, передавання та перетворення інформації в різних сферах діяльності. Завдання підручників спрямовані на розвиток умінь критично оцінювати інформацію, аналізувати джерела, відокремлювати факти від маніпуляцій і застосовувати отримані знання для навчальної та професійної діяльності. Особлива увага приділяється формуванню здатності протистояти ворожій пропаганді, розпізнавати конфлікт цінностей тоталітарного та демократичного спрямування, усвідомлювати механізми маніпулювання свідомістю через засоби масової інформації й інтернет-ресурси, а також відстоювати власні орієнтири й пріоритети. Приклади завдань включають оцінку достовірності різних джерел, порівняння подачі інформації в офіційних та неофіційних медіа, створення власних інформаційних продуктів та обговорення актуальних подій із критичним аналізом.

У сучасному освітньому процесі суттєво зростає використання цифрових технологій, що відкриває нові можливості для навчання. Окрім усунення певних недоліків традиційних методів, це сприяє інтерактивності та креативності: учні можуть працювати з 3D-картами Google, брати участь в уроках-квестах, реалізовувати проєктну діяльність: створювати дослідницькі маршрути,

організовувати ознайомчі екскурсії, готувати мистецькі візуалізовані доповіді або візуальні презентації прочитаних книжок. Цифрові інструменти також дають змогу інтегрувати різні навчальні дисципліни: наприклад, створювати маршрути подорожей, знаходити історичні місця на інтерактивних картах, пов'язувати їх із художніми творами або подіями, вимірювати відстані та розраховувати час. У нових підручниках активно використовуються електронні ресурси та QR-коди, що забезпечують доступ до додаткових матеріалів, інтерактивних завдань і мультимедійних доповнень, стимулюючи учнів до самостійного пошуку інформації та дослідницької роботи. Такий підхід розвиває цифрову грамотність, критичне мислення та здатність застосовувати знання на практиці.

Запитання та завдання підручника орієнтують старшокласника до пошуку, відбору та перероблення інформації в інтернеті, створення на цій основі доповідей, рефератів, презентацій: «Ознайомтеся на сайтах… з інформацією про видатного українського вченого … й підготуйте стисле повідомлення про нього»; «Доберіть відповідну літературу й інтернетні джерела на задану тему»; «Чи можна забезпечити якісний автоматизований переклад тексту з однієї мови іншого? Чому?». Активно розвивається проєктна діяльність старшокласників, виконання якої потребує сформованості достатнього й високого рівнів читацької, інформаційної, комунікативної та соціальної компетентностей.

У програмі формування читацьких умінь (О. Барановська) група *«Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь»* охоплює такі вміння та навички: здійснювати глибокий аналіз та інтерпретацію текстів, виділяти головне, систематизувати й узагальнювати інформацію; аргументувати позицію, доводити та спростовувати твердження; прогнозувати та моделювати ситуації; працювати з різними джерелами інформації (тексти, візуалізації, мультимедіа), критично їх оцінювати й інтегрувати дані у власні навчальні чи дослідницькі завдання; застосовувати логічні операції до аналізу соціальних і культурних явищ; переносити здобуті знання й уміння на різні сфери діяльності. У групі *«Уміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами»* передбачені такі вміння та навички: вільно користуватися сучасними цифровими платформами й інструментами для навчання, дослідження, комунікації; володіти основами кібербезпеки та цифрової етики;

здійснювати інформаційний пошук, застосовуючи стратегії критичного оцінювання джерел; створювати й редагувати цифровий контент (тексти, таблиці, презентації, відео, інфографіку, візуалізації даних); використовувати мобільні додатки, хмарні сервіси й інструменти спільної роботи; управляти власними інформаційними ресурсами, формувати особисте цифрове середовище для навчання й розвитку. У групі *«Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички»* акцент робиться на: умінні здійснювати системний пошук у бібліотечних каталогах і цифрових базах даних; складати повний бібліографічний опис літератури згідно з науковими стандартами; користуватися науково-довідковими виданнями, електронними бібліотеками та спеціалізованими освітніми платформами; інтегрувати традиційні та цифрові ресурси для виконання навчальних і дослідницьких завдань; вести електронний читацький щоденник або дослідницьке портфоліо; здійснювати відбір, критичне узагальнення та систематизацію інформації для власних освітніх і професійних цілей. Такі вміння є наскрізними, адже поєднують інтелектуальні, інформаційні, комунікативні та соціальні компетентності, необхідні випускнику для успішної роботи в інформаційному просторі, навчання впродовж життя й професійного розвитку (Барановська, 2000, 2024j; Почупайло, 1997).

Формування *ефективного командного комунікатора засобами підручника* відбувається через поступовий розвиток соціальної та комунікативної компетентностей, необхідних для успішного навчання, роботи в колективі й активної участі в суспільному житті. Підручник стимулює розвиток умінь співпрацювати для досягнення спільного результату: визначати мету роботи, планувати послідовність дій групи, обирати роль відповідно до власних здібностей; взаємодіяти в колективних творчих проєктах й обговорювати результати діяльності з повагою до думок інших; створювати інформаційні продукти, координуючи свої дії й оцінюючи внесок кожного учасника; працювати в режимі реального часу в онлайн- та офлайн-середовищах. Процес формування компетентного командного комунікатора проходить етапи соціальної адаптації, ідентифікації, індивідуалізації та персоніфікації, що забезпечують розвиток унікальних рис особистості, здатності до самоствердження й ефективної взаємодії в соціумі. Навчальні завдання та вправи підручника сприяють розвитку навичок слухання, усного та письмового

висловлення думки, аргументування позиції, толерантної взаємодії, а також критичного аналізу та створення медіатекстів, що формує здатність до відповідального функціонування в інформаційному середовищі. Нові вимоги суспільства змінили інформаційне наповнення текстів і тем підручника, запитання та завдання стали більш цікавими, інтерактивними й пов'язаними з реаліями життя.

У підручниках для старшої школи все більше уваги приділяють групі запитань і завдань, націлених на формування соціальних умінь, а саме вміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами: завдання-інтерв'ю, націлені на вміння сформулювати запитання, взаємодіяти з співбесідником та отримувати зворотний зв'язок; спільна робота над завданням за текстом, робота в парі; спільні дослідницькі завдання; рольові завдання; завдання-змагання (риторичні змагання); ігрові завдання. Серед цих завдань також присутні частково репродуктивні (відтворення ситуації за зразком), продуктивні (відтворення власного варіанту розвитку ситуації) і творчі (створення спільного творчого продукту). Активно пропонуються завдання, де старшокласник виступатиме в ролі дослідника, рецензента, журналіста, учасника диспутів і конференцій тощо. Завдання подаються в різних рубриках на кшталт «Працюймо в групах», наприклад: «Об'єднайтесь у групи й подумайте, що ви будете робити в таких ситуаціях…»; «Уявіть, що ви делегат Всесвітнього конгресу українців, мета якого – обговорити стан функціонування української мови в країнах, де проживають носії української мови. Підготуйте виступ»; «Прокоментуйте висловлення «Людина вища за тварину здатністю до мови, але нижча за неї, коли негідно поводиться з мовою (Сааді)»; «Уявіть себе в ролі орендаря приміщення, продумайте свою поведінку в цій ситуації. Доберіть аргументи для того, щоб переконати адміністратора»; «Проаналізуйте мовлення своїх однокласників. Які риторичні фігури вони використовують для доведення власних думок? Чи завжди це комунікативно доречно?»; «Підготуйте вітальну промову до однокласників»; «Спробуйте намалювати жестами різні ролі (друга група вгадує їх)»; «Візьми інтерв'ю в однокласників (однокласниць)»; «Проведіть опитування у вас в класі»; «Створіть колективний колаж на тему…»; «Об'єднайтесь у групи та зверніться до дорослих зі своїми застереженнями». Завдання можуть містити спільні дослідницькі завдання,

презентації власного продукту: «Об'єднайтеся в творчі групи, розподіліть обов'язки й обговоріть план дій. Оформіть і проведіть презентацію», «Поцікався в рідних, які книжки збереглися в них з дитинства», «Дізнайтеся про легенду щодо походження вашого краю»; рольові завдання: «Разом з однокласниками створіть сценарій і розіграйте його»; змагання, ігрові завдання: «Відгадайте героя за описом» та ін.

У програмі формування читацьких умінь (О. Барановська) для випускного класу група *комунікативних і соціальних умінь і навичок* спрямована на розвиток здатності до результативної взаємодії в колективі, уміння співпрацювати під час виконання спільних завдань і проєктів, орієнтуватися на командну мету та досягати її з урахуванням інтересів усіх учасників; організовувати та підтримувати конструктивний діалог, висловлювати власну думку й ураховувати позиції інших; розподіляти ролі в команді, брати на себе відповідальність за спільний результат, виконувати функції лідера або учасника залежно від потреби; критично та аргументовано оцінювати пропозиції, вносити власні ідеї, шукати компроміси й досягати узгоджених рішень; працювати над груповими й міждисциплінарними проєктами, у тому числі й із використанням сучасних цифрових інструментів (Google Workspace, Microsoft Teams, платформи для онлайн-співпраці, віртуальні дошки, хмарні сервіси для спільної роботи з документами та презентаціями); застосовувати навички командної роботи під час створення спільних цифрових продуктів (презентацій, відео, інфографіки, сайтів, навчальних матеріалів); розвивати культуру зворотного зв'язку (давати й приймати конструктивну критику), практикувати публічні обговорення результатів спільної діяльності; організовувати спільну роботу офлайн та онлайн, включно з міжнародною комунікацією й дистанційними проєктами; бути готовим працювати в різних командах (міжкласних, міжшкільних, у тому числі й міжкультурних і міжнаціональних); опановувати практики фасилітації, модерації, тімбілдингу, щоб відповідати сучасним тенденціям розвитку освіти та майбутнього професійного середовища (Барановська, 2000, 2022a, 2024g, 2024j, 2025a; Почупайло, 1997).

Виховання *свідомого громадянина України засобами підручника* здійснюється через *формування* національно-культурної ідентичності та громадянської компетентності, що базуються на національному світогляді,

культурі, мові й історичній пам'яті; українського менталітету й національної ідентичності через глибоке розуміння мови, літератури, історії та культури; відповідального ставлення до рідної мови й усвідомленого її використання; духовно й естетично розвиненої, інтелектуальної особистості; ціннісних орієнтирів і відповідального ставлення до суспільства, держави та власної ролі в ньому; *підвищення* обізнаності й готовності до захисту територіальної цілісності України; почуття причетності та відповідальності за долю держави; *залучення* до дослідження національної історії, традицій, мистецтва та літературної спадщини; створення унікального мовно-літературного простору; *активізування* громадянської позиції та здатності до усвідомленої участі в житті суспільства; *приймання* рішень і захист інтересів своєї країни; *використання* мови, навчальної, художньої та документальної літератури як засобів розвитку громадянської компетентності; використання запитань і завдань, що стимулюють патріотичні почуття.

Тому акцент у завданнях такої спрямованості зміщується на продуктивні та творчі, наприклад: «Складіть колективний коментар поданої графічної інтерпретації поняття «національні інтереси України»; «Прокоментуйте висловлення. У чому цінність джерела особисто для вас? Стисло висловіть своє ставлення до викладених думок». Формування громадянської компетентності може й повинно відбуватися засобами художнього читання, а підручник з української літератури, історії набуває ролі путівника, виховує молоду людину як громадянина, духовно багату особистість і носія українського менталітету. Підручник на сучасному етапі має завдання створення унікального мовно-літературного простору, формування в учнів відповідального ставлення до рідної мови й усвідомленого її використання, залучення до вивчення національної історії та культури, виховання духовної, емоційно багатої, естетично розвиненої й інтелектуальної особистості (Барановська, 2024f).

Формування старшокласника як *проактивного суб'єкта вибору* засобами підручника передбачає акцент на розвиток умінь свідомо аналізувати власні інтереси, оцінювати наслідки різних рішень і брати відповідальність за власні дії в навчальній і життєвій практиці. Підручники для старшої школи мають ураховувати

важливість формування цих умінь через комплекс завдань, що стимулюють самостійне дослідження проблемних ситуацій, пошук альтернативних варіантів дій, обґрунтування власного вибору та планування кроків для досягнення конкретних результатів. Метою таких завдань є залучення до рефлексії, використання власного досвіду й оцінювання наслідків рішень, порівняння їх із альтернативними стратегіями, аналізу поведінки та мотивацій героїв текстів. Наприклад, підручник може запропонувати старшокласникам скласти детальний план дій у конкретній соціально-практичній ситуації, аргументувати обраний варіант рішення, оцінити ризики й переваги альтернатив, а також провести дискусію в класі, порівнюючи власні вибори з виборами інших учнів або персонажів тексту; виконати завдання на розбір кейсів із сучасного життя, де учень оцінює моральні, етичні та практичні наслідки різних рішень, формуючи критичне та свідоме мислення (Якимчук, 2022; Beymer & Thomson, 2015; Khoo, 2022).

Формування *емоційно зрілої особистості* засобами підручника полягає в розвитку за допомогою роботи з художнім текстом здатності старшокласника усвідомлювати власні емоції, регулювати їх, ураховувати емоції інших людей, виявляти емпатію. Підручники пропонують завдання, що стимулюють емоційне сприйняття навчального матеріалу, критичний аналіз реакцій і мотивів героїв художніх і публіцистичних текстів, а також саморефлексію та співставлення власного досвіду з досвідом інших. Наприклад, учню може бути запропоновано проаналізувати емоційні стани персонажів у певній конфліктній ситуації, оцінити, які дії допомогли б їм регулювати негативні емоції, а також скласти власний сценарій поведінки в подібній ситуації. Інші завдання можуть включати написання есеїв або коротких відгуків на прочитаний матеріал із фокусом на власні почуття, обговорення в групі різних точок зору та пошук компромісних рішень, що тренують здатність до самоконтролю, емпатії та соціальної взаємодії. Таким чином, підручники створюють середовище для цілеспрямованого розвитку емоційної зрілості старшокласників через інтеграцію навчальних, рефлексійних і практичних завдань (Могиляста, 2020; Collado-Soler, 2023; Costa, 2025).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що підручник як основна навчальна книга для старшокласника виступає фундаментальним інструментом, на який

спираються вчитель й учень у процесі навчальної взаємодії для всебічного розвитку особистості. Методичний апарат підручника має бути спрямований на формування критичного мислення учня, його ключових компетентностей, ціннісно-світоглядних і естетичних орієнтацій та усвідомленого ставлення до власної ролі в суспільстві. Через продумано структуровані завдання підручник має стимулювати розвиток творчого потенціалу учнів, формувати здатність до самостійного аналізу ситуацій, прийняття рішень, підтримувати проактивну позицію в навчальній і соціальній діяльності, сприяти розвитку емоційного інтелекту. Підручники мають допомагати організувати освітній (навчальний) процес так, щоб старшокласники регулярно практикували читання як усвідомлену діяльність, опановували навички ефективного здобуття, аналізу та трансформації інформації, працювали в команді, брали участь у колективних проєктах і творчих активностях, розвивали здатність аргументовано оцінювати й захищати національні та громадянські цінності. Лише за умов такої цілісної педагогічної організації освітнього (навчального) середовища можна забезпечити високий рівень підготовки випускників ліцею до викликів майбутнього професійного й особистого життя, виховуючи самостійних, свідомих, творчих і емоційно зрілих громадян, здатних усвідомлено брати участь у житті суспільства.

8.3. Формування громадянської компетентності старшокласників: основні пріоритети в умовах воєнного часу

У сучасному світі українське суспільство стикається зі складними викликами та трансформаціями, такими як захист територіальної цілісності України, формування політичної нації, збільшення ролі власної причетності та відповідальності за долю своєї держави. Важливість формування національно-культурної ідентичності обумовлена потребою в осмисленні й усвідомленні національно-культурних і громадянських цінностей українського народу, його історичної пам’яті, збереженні національної аутентичності та традицій. Освіта відіграє ключову роль у формуванні громадянської компетентності в молодого покоління. Особливо важливою є роль старшої школи як етапу освітнього процесу, де формується та закріплюється ціннісне ставлення особистості до суспільства,

держави та власної ролі в ньому. Україна, як країна з багатою історією та відмінним культурним надбанням, ставить перед собою завдання не лише передавати знання, але й виховувати патріотів, відданих своїй країні. У цьому контексті вивчення чинників, що впливають на формування цінностей учнів, а також розроблення ефективних методів і стратегій патріотичного виховання, є наразі актуальними завданнями. Зокрема, важливими чинниками формування громадянської компетентності старшокласників є мова та художня й документальна література.

Протягом більше ніж трьох десятиліть активно відбувалося формування національної ідентичності особистості в українському суспільстві, яка є основою для формування громадянської компетентності. Було розроблено низку концепцій: Концепція національної системи виховання (1996); Концепція національно-патріотичного виховання (2009); Концепція Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 рр.; Концепція громадянської освіти та виховання в Україні (2012). Про необхідність збільшення уваги до формування в дітей та молоді національно-культурної ідентичності наголошувалося в Законах України «Про освіту» (2017), «Про культуру» (2010), «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті» (2015) та ін.Загроза втрати державної незалежності та впливу іноземних держав (з 2014 року) змусила переглянути та вжити системні заходи для зміцнення патріотичного виховання дітей та молоді, яке має спиратися на національні та європейські цінності. Цей період став часом переосмислення національної ідентичності й обрання стратегій зміцнення національного духу. Тому була прийнята *Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді* (2015 р.), *Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України* (2019 р.), яка спрямована на формування в учнів почуття поваги до власної культури, історії, мови та традицій свого народу, а також на розвиток відчуття громадянської відповідальності та любові до Батьківщини. У *Концепції* зазначається: «*...патріотичне виховання* – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення

високої культури взаємин» (Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2019). Основними складовими концепції національно-патріотичного виховання згідно з Концепцією є: *вивчення історії та культури*: вивчення історії України, її досягнень та трагедій, а також розуміння та повагу до культурних цінностей; *національно-патріотичне виховання:* сприяння формуванню гордості за свою країну, розуміння важливості державного суверенітету та захисту національних інтересів; *громадянська відповідальність:* підтримка активної участі в громадському житті, розвиток демократичних цінностей та поваги до прав людини; *мовна та культурна самосвідомість*: збереження та розвиток мовної та культурної спадщини, розуміння важливості мови як символу національного єднання; *моральні якості особистості*: формування моральних якостей особистості, культури поведінки, виховання бережливого ставлення до природи, розвиток мотивації до праці. Концепція національно-патріотичного виховання в Україні враховує ці складові та спрямована на формування цілісної та свідомої національної ідентичності серед молодого покоління.

Сьогодні серед виховних пріоритетів найважливішими є *патріотичне та громадянське виховання*, які є основоположними напрямами в українській державі. Ці напрями відповідають вимогам сучасності та надають засади для формування свідомості сучасних і майбутніх поколінь, ґрунтуються на ідеях гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, відповідальності, здорового способу життя та готовності до змін. В основу системи національно-патріотичного виховання закладено стрижневу ідею розвитку української державності як чинника консолідації українського суспільства та політичної нації. Важливу роль у цьому процесі відіграє відновлення історичної пам’яті та збереження державницьких традицій України через просвітницьку діяльність.

Серед *негативних чинників у вихованні національно-культурної ідентичності молоді* слід виділити активну інформаційну кампанію РФ проти української держави в умовах повномасштабної війни. Конфлікт цінностей тоталітарного та демократичного спрямування в межах України пояснюється тим, що агресор постійно й активно просуває своє світосприйняття, стирає межі між правдою та маніпуляціями, формує власний образ реальності; маніпулювання свідомістю молоді

здійснюється через різноманітні засоби масової інформації й інформаційні ресурси, приналежність яких відразу неможливо відстежити; спільний інформаційний простір, де відбуваються політичні, навчальні та культурні заходи, представлений відомими інтернет-ресурсами світу, що є потужним засобом впливу на молодь; російськомовні ресурси використовують неправдиву або напівправдиву інформацію, перекручують або віддзеркалюють реальність для домінування та пропагування власних ідей. Тому національно-культурне виховання дітей і молоді має спиратися на історичну правду, історичну пам'ять, національні ідеали, національну гідність, національну самосвідомість, патріотизм і творення нових смислів; важливо уникати маніпулювання свідомістю особистості та нав'язування утилітарних орієнтирів і пріоритетів. *Формування духовної безпеки нації*, під якою розуміється «…її гармонійне за формою й високо ціннісне за змістом світосприйняття, під впливом якого кожен її член залежно від власної специфіки вибудовує індивідуальну траєкторію життя й розвитку, що змінює навколишній світ за законами добра, любові та справедливості…» є методологічною основою громадянського виховання молоді (Національно-патріотичне виховання в Україні, 2019).

Формування *національно-культурної ідентичності та громадянської компетентності молоді* має базуватися на національному світогляді, культурі, мові та національній ідеї; формувати відповідальне ставлення до рідної мови як скарбу та душі нації, що містить ідентифікаційний код народу; виховувати здатність розуміти, цінувати та підтримувати національні цінності, зберігати та розвивати культурну спадщину; формувати усвідомлення своєї приналежності до українського народу та готовність діяти на його користь; створювати єдину мовну атмосферу під час освітнього (навчально-виховного) процесу; формувати унікальний мовно-літературний простір; формувати український менталітет та ідентичність через розуміння мови як ключа до національної пам'яті; виховувати духовно, емоційно й естетично розвинену, інтелектуальну особистість; залучати учнів до вивчення національної історії та культури за допомогою мови як засобу комунікації; формувати мовлення на всіх уроках; позбавляти стереотипів про неповноцінність української мови та демонструвати її потенціал у всіх сферах життя (Барановська, 2012; Голуб & Горошкіна, 2019). У царині методики навчання української мови

найвразливішою залишається старша школа через низку причин (Н. Бондаренко, С. Косянчук): складності оволодіння багатогранними можливостями української мови не тільки як комуніканта; звуженість мотивації; орієнтації на складання ЗНО/НМТ; перевантаженість змісту; недосконалість програм і підручників тощо. Важливими вимогами для успішного реформування змісту навчання в старшій школі науковці вважають: формування української ідентичності; спрямованість на європейську перспективу; адекватність життєвим потребам людини, динамічним змінам, викликам сьогодення й прийдешнього; умонтованість в інформаційний, культурний і соціальний контексти тощо. Автори наголошують на тому, що «…застосування її (мови) має формувати не просто комуніканта, обмеженого меню життєвих потреб, а компетентну українськомовну особистість, спроможну вільно користуватися державною мовою в усьому багатоманітті її функцій…» (с. 89) (Бондаренко & Косянчук, 2018). Українська мова, українська та зарубіжна літератури як навчальні предмети мають величезні можливості для здійснення громадянського виховання учнів, формування цілісної картини світу, культурно-мовних, морально-громадянських цінностей особистості, долучення через літературну творчість до культурних надбань українського народу й людства загалом, поцінування української мови як державної, усвідомлення її як чинника національної ідентичності. Педагоги практикують на уроках літератури проблемне вивчення художніх текстів, де є активна чи пасивна позиція героїв у ставленні до проблем національного відродження, де домінантою є відповідні патріотичні позиції. Таким чином, національно-патріотичне, громадянське виховання проходить наскрізно протягом усього курсу літератури (Барановська, 2014, 2019).

Вивчення теми війни в літературі для старшокласників є важливим інструментом громадянського виховання. Воно сприяє формуванню патріотизму, національної самосвідомості та відповідальності за долю держави; через художні тексти учні аналізують моральні й етичні вибори героїв, усвідомлюють наслідки агресії та втрат, розвивають емпатію та здатність до критичного мислення; літературні твори допомагають усвідомити історичну правду, зберегти пам’ять про боротьбу та героїзм українського народу; тема війни в школі формує громадянську позицію, готовність захищати цінності демократії, державну незалежність та власну

причетність до розвитку суспільства (Барановська, 2023c; Яценко, 2025a, 2025b). Тема війни є надзвичайно важкою, і саме на вчителя покладається важлива місія – донести правдиву та різноманітну інформацію молодому поколінню, У перевантаженому інформаційному просторі, де постійно перебувають старшокласники, важливо створити мотивацію до читання на тему війни, правильно розставити акценти та передати важку реальність через документальне та художнє слово. Особливо важливо донести інформацію про війну очима ровесників, військових та очевидців, віднайти якісні документальні та художні твори про спротив українського народу окупантам; допомогти учням зрозуміти й пережити ці події, аналізувати їх, формуючи на цій основі громадянську компетентність, патріотизм і відповідальне ставлення до своєї держави. Під час обговорення війни та вибору книг для читання з цієї теми важливо враховувати наступні моменти: спонукати учнів висловлювати свої відчуття та страхи, дозволяючи їм вільно висловлювати свої емоції; навчати не тримати свої переживання в собі, стимулюючи відкрите спілкування та взаєморозуміння; «проживати» незворотні наслідки війни; використовувати позитивну мотивацію та знаходити способи подолання страхів, спрямовуючи увагу на позитивні аспекти ситуації; створювати відкрите середовище для спілкування; показувати свою любов і підтримку, надаючи кожній людині впевненість і розуміння в складних ситуаціях; бути поруч, виявляючи свою підтримку та готовність допомогти; бути чесним, ясним і точним, надаючи достовірну інформацію про війну та її наслідки; виправляти помилки коректно, зберегти довіру. Важливо в процесі обговорення прочитаного звернути увагу на: відображення героїзму та самовідданості українського народу в протистоянні ворогу; психологічні аспекти конфлікту та варіанти виходу зі стресової ситуації; пробудження емпатії; існування майбутнього та важливості підготовки до продуктивної праці в мирній Україні та її повоєнній відбудові.

Сергій Жадан висловив думку про розмови на болючу тему нашої реальності – війну: «…Як говорити про війну? Як давати собі раду з інтонаціями, в яких так багато відчаю, люті, образи, але разом із тим – сили й готовності не кидати своїх, не відступатися? Мені здається, проблема з проговоренням найважливішого нині не лише в нас самих – світ, який нас слухає, теж не завжди здатен зрозуміти просту річ

– ми говоримо, маючи надто різний рівень мовної емоційності, мовної напруги, мовної відкритості. Українці не мають виправдовуватися за свої емоції, проте добре було б ці емоції пояснити. Для чого? Бодай для того, аби далі не тримати при собі увесь цей біль і весь цей гнів. Ми зможемо пояснити себе, ми зможемо проговорити все, що з нами сталося і ще станеться. Просто потрібно бути готовими до того, що це буде доволі непроста розмова. Але її так чи інакше потрібно починати вже сьогодні… Якою буде наша мова по війні? Що нам потрібно буде одне одному пояснити? Передусім, нам потрібно буде вголос вимовляти імена загиблих. Вони мають бути названі. Інакше це буде велика розірваність мови, порожнеча поміж голосів, розлам у пам'яті. Нам знадобиться багато сили та віри, аби говорити про наших загиблих. Оскільки з їхніх імен будуть формуватися наші словники. Але не менше сили, впевненості й любові нам потрібно буде, аби говорити про майбутнє, аби озвучити його, проговорити, окреслити…» (Жадан, 2022).

Список книжок для читання на тему війни постійно зростає та доповнюється, включаючи твори художньої, документальної та публіцистичної літератури. Нижче наведено приклади творів із коротким описом, які можуть бути використані для роботи зі старшокласниками для формування громадянської позиції та розвитку емпатії та патріотизму:

- *сучасна пісенна лірика про війну:* С. Вакарчук «Квіти мінних зон»; «Місто Марія»; П. Солодуха «Біля тополі»; Домій «Рани зацвітають»;
- *поетичні твори:* С. Рубан «Герої із Азовсталі»; І. Чернілевський «Я повернуся»; В. Матвіїв «Весь світ завмер...»; Максим Кривцов «Вірші з бійниці»; С. Жадан «Вірші Марії», «Чекають вечора люди, схожі на равликів»; О. Бик «Коли закінчиться війна», «Янголи в камуфляжі»; П. Вишебаба «Поміж сирен. Нові вірші війни», «Моє покоління»;
- *документальні твори, щоденники, новели:* Борис Гуменюк «100 новел про війну»; Н. Сухорукова «Маріуполь, Надія»; В. Пузік «З любов'ю – тато!»; збірка «77 днів лютого. Україна між двома символічними датами російської ідеології війни»; О. Максименко «Пряма мова. Хроніки захисту» — 12 історій військових, записаних на фронтових дорогах і бездоріжжях; О. Михед

«Позивний для Йова. Хроніки вторгнення»; К. Таня. «Наше. Спільне. Як зберегти в собі людину під час і після війни»;

– *художні прозові твори:* С. Андрухович «Амадока»; Є. Кузнецова «Драбина»;
– *художні проєкти:* Ю. Твєрітіна «Ще один день війни. Візуальний щоденник / Another day of the war. A visual diary» (академік Національної академії мистецтв України, майстер лінійного живопису, графік та ілюстратор, двомовне видання, мистецький альбом, у якому візуалізуються записи щоденника про перші дні та місяці повномасштабного вторгнення українською й англійською мовою); артпроєкти про реалії сьогодення; мистецький проєкт М. Дяченко «Хрещені вогнем»;
– *документальні фільми про війну:* документальний проєкт «1+1» «Битва за Київ» (2023); «Бад-Зегеберг», «Вокзал Надії» (про українських біженців у Німеччині), «Всупереч усьому» (документальний фільм), «Ядерна спадщина» (документальний фільм), «Уроки пропаганди. Як отримати дозвіл на вбивство?» (фільм про агресивну пропаганду), «9 життів» (документальний проєкт про тварин під час війни), «Маріуполь. Хроніки надії» (історія Маріуполя очима Надії Сухорукової);
– *художні фільми про війну:* «Я – Надія» (2023), «Тільки живи» (2025), серіал «Перші дні» (2025), серіал «Під одним дахом» (2024), серіал «Продовження роду» (2024);
– творчість дітей на тему війни: «Миру нам на Україні, і війні ми кажем ‘НІ!» (Збірка творів учнів, що висловлюють своє ставлення до війни, патріотизму та значення миру).

Художнє слово доносить до молоді реалії війни очима людини, яка її бачила, чула й переживала: «… на вулицях і на полях/ з’являлись нові Голгофи/ ось тільки кулі замість цвяхів/ ось тільки артилерія замість списів. Хотілося рахувати дні до літа / рахувати кошенят / рахувати дітей/ рахувати зорі / рахувати до ста, засинаючи. Тут спочиває номер 176 вічна пам’ять/ тут спочиває номер 201 вічна пам’ять/ тут спочиває номер 163 вічна пам’ять/ тут спочиває номер 308 вічна пам’ять…» (Максим Кривцов. «Вірші з бійниці»); «… це місто мого дитинства, моєї любові, мого щастя. Я бачила його різним, але ніколи не думала, що побачу його мертвим…

бути всередині війни дуже моторошно. Люди стають схожими на дітей, які заблукали в темному лісі….». (Сухорукова Надія. Маріуполь, Надія); «…сину, не знаю, з чого почати. Мабуть, варто з хорошого. Кажуть, до України повернулися лелеки. Сам не бачив, але це тішить… зараз піску стало менше. Це зараз він лежить у мішках на позиціях і блокпостах і пахне ностальгією за морем та водоростями. А тоді він був неторканий, всотував у себе сліди дитячих ніжок, слухав розмови навколо будівництва фортець, зізнання в коханні та плани на майбутнє. Зараз цей пісок – укріплення. Мабуть, так і має бути. Гадаю, він сподівається повернутися назад після перемоги…» (Пузік Валерій. З любов'ю – тато!); «…я дозволяю собі зупинитися і втомитись. Тому я не дивлюсь у перспективу того, чи я зможу воювати роками… на психологічному рівні війна, з погляду агресора, – це заборона на життя. Ракетними обстрілами Росія шле нам повідомлення: «Не живіть! Згиньте!». Тому так важливо на війні хапатися за те, що робить нас живими… Хочеш – випий чашку кави зі смачним тістечком. Хочеш – прихисти нарешті цуценя з притулку. Роби все, що дає тобі радість від того, що твоє життя триває…» (Касьян Таня. Наше. Спільне. Як зберегти в собі людину під час і після війни).

Українська ідентичність народжується в боротьбі та відстоюванні своєї країни, мови, культури. Плекати її неможливо тільки через настанови й вивчення історичних реалій. Громадянська позиція в дитини народжується через прожиття реальних подій у складні часи, до прикладу, посильну допомогу в суспільних проєктах, емпатію й художнє слово. Тільки усіма засобами, які задіють різні сфери сприйняття дитиною української дійсності можна виховати патріотизм та сформувати громадянську компетентність. Тоді це не стане штампом, а буде необхідною реальністю, бо прийде розуміння, що Україна – це ми й наше мирне, гарне й щасливе майбутнє.

8.4. Виявлення обдарованості дитини в умовах війни: методики діагностування на допомогу вчителю

Протягом тривалого часу в багатьох країнах світу накопичувався досвід виявлення, діагностування та розвитку обдарованості дітей. Створювалася

теоретична база для розвитку обдарованої особистості. В Україні існує велика кількість закладів освіти, які ставлять розвиток обдарованої особистості своїм головним завданням. Однак проблема діагностування основних параметрів обдарованості вчителем була й залишається актуальною, особливо в умовах війни. Порушення стабільності в соціальному середовищі закономірно й швидко впливає на якість навчання старшокласників, змінюючи їхній життєвий вибір. Освітні втрати мають накопичувальний ефект і торкаються також обдарованих учнів, для розвитку яких зазвичай приділялося багато уваги та створювалися певні умови. Тому вдосконалення діагностувальних тестів і методик згідно з вимогами суспільства, діагностування основних параметрів обдарованості дітей вчителями, виявлення зниження їхніх особистих досягнень і вироблення конкретних механізмів їхньої компенсації спільно з усіма учасниками освітнього процесу є актуальною проблемою сьогодення.

Досвід розвинених країн світу свідчить про те, що успішність і перспективи розвитку кожної країни залежить від виявлення талантів та обдарованості в дітей і реалізації їхнього потенціалу. Уже доведено важливість підвищення наукової та технологічної грамотності молоді, формування критичного мислення та розуміння світу, уміння приймати обдумані рішення щодо навколишнього середовища, здоров'я та щастя людини. У низці нормативних документів, які регулюють діяльність освітніх установ зафіксовано такі основні підходи, як: дитиноцентризм, пріоритет індивідуальності та суб'єктності дитини. У *Концепції Нової української школи* (2016 р.) зазначається, що кожен учень – неповторний, наділений від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. З огляду на це, метою сучасної освіти є допомога в розкритті та розвитку здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. Окрім того, важливим аспектом є підтримка учнів у виборі їхнього життєвого шляху, сприяння усвідомленню їхніх інтересів і професійних нахилів, що надасть змогу їм реалізувати свій потенціал у майбутньому. Зазначено, що вчителі вдосконалюватимуть свої знання про особистіснозорієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. Учитель набуватиме функцій коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в

індивідуальній освітній траєкторії дитини (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, 14, с. 16).

На сучасному етапі практиками використовуються як відомі методики для діагностування обдарованості дітей, так й адаптовані та власні методики.

Ці методики можна розділити на кілька категорій:

1. *Психометричні методи:*

- *тести інтелекту:* використовуються для визначення загального рівня інтелекту дитини. Прикладами таких тестів є шкала інтелекту Векслера для дітей (WISC) та тест Стенфорд-Біне;
- *тести креативності:* оцінюють творче мислення та здатність до генерування нових ідей. Прикладом є тест креативного мислення Торренса.

2. *Методи спостереження й аналізу діяльності:*

- *спостереження в навчальних ситуаціях:* за поведінкою учнів у класі, їхньою активністю та результативністю виконання завдань;
- *аналіз продуктів діяльності:* аналіз творчих робіт учнів, проєктів, есеїв, малюнків та інших видів діяльності.

3. *Експертні оцінки:*

- *оцінювання вчителями:* використання спеціально розроблених шкал для оцінювання різних аспектів обдарованості (інтелектуальної, творчої, академічної);
- *оцінювання психологами:* психологи проводять комплексне оцінювання, використовуючи різні діагностувальні методики;
- *оцінювання фахівцями:* фахівці оцінюють рівень досягнень учнів (із певного предмету на олімпіадах, творчих, спортивних, художніх тощо).

4. *Анкетування й опитування:*

- *анкети для батьків:* батьки відповідають на запитання про поведінку, інтереси та здібності своїх дітей, висловлюють власне бачення розвитку дитини;
- *анкети для учнів:* учні самостійно заповнюють анкети, що допомагає визначити їхні інтереси, нахили, плани, амбіції;
- анкети для вчителів: учителі відповідають на запитання про поведінку, інтереси та здібності дітей, висловлюють думки про можливості розвитку дитини.

5. *Спеціальні діагностувальні програми та проєкти:*

- *програми раннього виявлення обдарованості:* можуть включати комплексні діагностувальні процедури, спрямовані на виявлення обдарованих дітей на ранніх етапах розвитку.

6. *Методи самодіагностування:*

- *тести самооцінювання:* учні самостійно заповнюють тести, що оцінюють їхні здібності й інтереси.

Важливо зазначити, що в Україні існує тенденція до застосування комплексного підходу діагностування обдарованості, який включає поєднання різних методик для отримання максимально об'єктивної оцінки здібностей дитини. Це дає змогу виявити як академічну, так і творчу обдарованість, а також урахувати індивідуальні особливості кожного учня.

Розглянемо кілька найбільш відомих у світі тестів діагностування обдарованості дитини.

Тест Стенфорд-Біне (Stanford-Binet Intelligence Scales) є одним з найбільш відомих і широко використовуваних інструментів для оцінювання інтелекту (Stanford-Binet Intelligence Scales, 1916). Він складається з різних субтестів, які оцінюють різні аспекти когнітивних здібностей. Ось основні параметри діагностування, які вимірює цей тест:

1. *Вербальні здібності.* Вербальна аналітика та розуміння: оцінює здатність дитини розуміти й використовувати мову, а також аналізувати й синтезувати інформацію на основі мовних даних. Визначення слів: оцінює словниковий запас і вміння визначати значення слів. Загальні знання: оцінює загальну обізнаність й ерудицію.
2. *Невербальні здібності.* Невербальна аналітика та розуміння: оцінює здатність дитини розуміти й використовувати інформацію, представлену в невербальній формі, такій як малюнки й символи. Розпізнавання зразків: оцінює вміння розпізнавати й продовжувати невербальні зразки та послідовності. Моторні навички: оцінює здатність дитини виконувати завдання, які вимагають координації рухів.

3. *Кількісні здібності.* Математичні розрахунки: оцінює здатність дитини виконувати математичні операції. Розуміння кількісних понять: оцінює вміння дитини розуміти й використовувати кількісну інформацію.
4. *Пам'ять.* Короткочасна пам'ять: оцінює здатність дитини запам'ятовувати й відтворювати інформацію через короткий проміжок часу. Довготривала пам'ять: оцінює здатність дитини запам'ятовувати й відтворювати інформацію через тривалий проміжок часу.
5. *Візуально-просторові здібності.* Аналіз візуально-просторових відносин: оцінює здатність дитини розуміти й використовувати інформацію про просторові відносини між об'єктами. Конструювання: оцінює здатність дитини створювати структури або об'єкти з окремих частин.
6. *Флюїдний інтелект.* Проблемне мислення: оцінює здатність дитини знаходити нові рішення для нових проблем.

Тест Стенфорд-Біне розроблений у такий спосіб, щоб забезпечити комплексне оцінювання інтелектуальних здібностей дитини, ураховуючи різні аспекти когнітивного функціонування. Це дає змогу отримати багатовимірний профіль здібностей, який може бути використаний для виявлення обдарованості та планування подальшого її розвитку.

Шкала інтелекту Векслера для дітей (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC) є одним із найпопулярніших тестів для оцінювання інтелекту дітей у віці від 6 до 16 років (Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC, 1949). Остання версія тесту (WISC-V) складається з шістстнадцяти субтестів, які групуються в п'ять основних індексів. Ось основні пункти, що оцінюються за допомогою WISC-V:

1. *Індекс Вербального Розуміння (Verbal Comprehension Index, VCI):* словниковий запас (Vocabulary) – Знання й розуміння слів; Схожість (Similarities) – здатність знаходити спільні риси між різними поняттями; Розуміння (Comprehension) – здатність зрозуміти й відповісти на загальні питання (необов'язковий субтест); Інформація (Information) – загальні знання й ерудицію (необов'язковий субтест).
2. *Індекс Візуально-Просторового Оброблення (Visual Spatial Index, VSI):* Кубики Коса (Block Design) – здатність аналізувати й синтезувати абстрактні

візуальні стимули; Візуальні Пазли (Visual Puzzles) – здатність аналізувати й синтезувати візуально-просторову інформацію.

3. *Індекс Розуміння Матриць (Fluid Reasoning Index, FRI):* Матриці (Matrix Reasoning) – здатність до абстрактного мислення й вирішення нових проблем; Фігурні Ваги (Figure Weights) – здатність до кількісного мислення й вирішення завдань на балансування; Арифметика (Arithmetic) – здатність виконувати математичні обчислення (необов'язковий субтест).
4. *Індекс Робочої Пам'яті (Working Memory Index, WMI):* Цифрові Ряди (Digit Span) – оцінює короткочасну пам'ять і здатність маніпулювати цифрами; Літери та Цифри (Letter-Number Sequencing) – здатність оперувати інформацією у робочій пам'яті.
5. *Індекс Швидкості Оброблення Інформації (Processing Speed Index, PSI):* Кодування (Coding) – здатність швидко й точно асоціювати символи з відповідними числами; Пошук Символів (Symbol Search) – здатність швидко знаходити та порівнювати візуальну інформацію.

Додаткові (необов'язкові) субтести: Малювання за Числами (Cancellation) – здатність зосереджувати увагу й швидко знаходити інформацію; Малювання за Зразком (Picture Completion) – здатність сприймати й аналізувати візуальні деталі; Розташування Малюнків (Picture Arrangement) – здатність розуміти й передбачати послідовність подій (необов'язковий субтест).

Ці субтести дають змогу скласти всебічний профіль інтелектуальних здібностей дитини, оцінюючи як вербальні, так і невербальні аспекти мислення, а також робочу пам'ять і швидкість оброблення інформації.

Але наведені тести – це копітка робота діагностування інтелекту кожної дитини, які неможливо провести в умовах закладу загальної середньої освіти навіть, якщо цим займатиметься шкільний психолог. Учителю важливо віднайти та скласти власну діагностичну базу для дітей свого класу, яка б враховувала різні параметри: склад класу, умови навчання під час війни, матеріальний достаток батьків (чи втрати його під час війни), психологічний клімат у сім'ї дитини, пережиті важкі стреси, втрати, попередні досягнення дитини в навчанні, особисті досягнення дитини, можливість доступу до розвивальної бази, можливість участі в змаганнях, конкурсах

тощо. У сучасних умовах, коли іноді неможливо відслідкувати проблеми й досягнення кожного учня, важливо віднайти підходи, за яких диференціюватимуться досягнення груп дітей. Останнім часом виникло багато різних методів навчання обдарованих дітей, таких як індивідуалізація, диференціація навчання, адаптація навчальних програм, групування обдарованих учнів різним чином, прискорене навчання та збагачення змісту та технологій освітнього (навчального) процесу. Проте, учителі мають особливу роль у виявленні та розвитку талантів кожної дитини, розуміючи та надаючи можливості для їхнього розвитку в освітньому (навчальному) й суспільному середовищі. Методики та тести для оцінювання здібностей і схильностей дітей дуже різноманітні, тому важливо обирати ті, які дають змогу оцінити потенціал дитини з різних перспектив. Крім того, багато з них досить важкі для їхнього застосування вчителем в умовах уроку. Важливо також відібрати тести, які б могли дати узагальнену картину після проведення з учнями, батьками та вчителями. Саме такий підхід може дати більш реальну картину схильностей, здібностей і рівня розвитку дитини на даному етапі для виявлення різниці в поглядах батьків і вчителів на її потенціал. Тобто мета вчителя – створити інформативну картину для всіх учнів класу, надати індивідуальну підтримку дитині, забезпечити взаємозв'язок із батьками та визначення рівня їхньої адекватності щодо реального потенціалу дитини (Барановська, 2020, 2021c, 2022b; Шелестова, 2021).

Українські науковці обґрунтували необхідність розроблення методології й інструментарію для діагностувальних досліджень, які дають змогу визначити рівень різних параметрів обдарованості та виробити конкретні механізми компенсації прогалин у досягненнях та набутих навичок, необхідних для розвитку певного виду обдарованості.

Щоб допомогти вчителю створити власну діагностувальну базу для дітей свого класу, науковці Інституту педагогіки НАПН України Л. *Шелестова* та *О. Барановська* підготували до друку *методичний посібник «Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі» (2024),* у якому узагальнили існуючі підходи та методики діагностування різних аспектів розвитку дитини, її готовності до навчання (Шелестова &

Барановська, 2024). Авторами виокремлено та систематизовано відомі та недавно створені чи адаптовані методики для діагностування фізичної, психологічної зрілості дитини; її вольової, мотиваційної, емоційної, інтелектуальної сфери розвитку (Барановська, 2021с; Шелестова, 2021).

Для *дослідження розумового розвитку дитини та її креативності, обдарованості* авторами виокремлено низку різноманітних методик, які спрямовані на: *дослідження особливостей мислення* (матриці Равена; експрес-методика визначення розумового розвитку дітей Н. Стадненко; тест на узагальнене предметне сприймання Роршаха; тест визначення навченості, форми мислення Т. Вітцлака та ін.); *діагностування рівня наочно-образного мислення* (тест на рівень розвитку творчої уяви Т. Вітцлака; тест Е. Замбацявичене «Розрізані фігурки» та ін.); *виявлення рівня сформованості інтелектуальних умінь* (методика дослідження вміння встановлювати й узагальнювати відношення між поняттями О. Дусавицького; «Прогресивні матриці Равена»; тест «Збереження кількості Ж. Піаже»; методики встановлення закономірностей Равена і Айзенка; тест Е. Торенса «Незавершені фігури» та ін.); *дослідження пам'яті* (відтворення побачених чисел, літер або слів; відтворення деталей із почутої розповіді; опис попередньо побачених картинок, зображених на картках тощо); *дослідження уваги* (спостереження за тривалістю сприймання інформації під час уроку, тестові завдання на сортування, пошук елементів у групі, запам'ятовування послідовностей тощо); *дослідження мовлення* (сформованість мовленнєвих навичок під час уроків або спілкування за параметрами: чіткість, зрозумілість висловлювань, словниковий запас, граматичні структури, уміння складати речення та відповідати на запитання; завдання на висловлювання думок, ідей, розповідей та описів, визначення послідовності подій, головної думки тощо); *виявлення дивергентності* (здатності до вирішення нестандартних образних рішень наочно-конструктивних задач); *творчих здібностей та можливостей їхнього розвитку в найближчій і віддаленій перспективі* (методика «Картинки Давида»; методика «Куб Лінка»; експрес-анкета «Обдарована дитина»; опитувальник «Чи талановита ваша дитина» І. Карабаєвої; методика «Віддалені асоціації»; вербальний тест А. Медніка, модиф. Л. Кондратенко та ін.); *рівень креативного (творчого) мислення* (методика

Ю. Гільбуха та ін.) (Барановська, 2020, 2021c, 2022b; Діагностика особистості, 2015; Кондратенко, 2004; Оліщук, 2009; Терлецька, 2013; Чуб, 2007; Шелестова & Барановська, 2024; Шелестова, 2021).

Практика показала, що шлях до істини лежить через виявлення співпадіння чи неспівпадіння очікувань батьків і точки зору вчителів щодо потенціалу дитини через означені вище методи діагностування.

Протягом останніх десятиліть виникло багато різноманітних форм навчання здібних дітей: індивідуалізація навчання, диференціація освітніх (навчальних) програм, можливість групування обдарованих дітей, прискорення (перехід до наступного класу екстерном, прискорене вивчення предмета, вступ до університету в ранньому віці), збагачення (більш швидкий темп вивчення навчального матеріалу за умови збільшення обсягу навчального матеріалу) тощо. Особливо виділяється своєю оригінальністю та багатофакторним підходом досвід країн Австралійського Союзу. Варіативний підхід до розвитку дитини пропонується в Фінляндії.

На основі результатів проведених досліджень українських науковців ми визначили стратегічні напрями розвитку обдарованості: взаємодія науки й освіти, шкільного та позашкільного навчання, наступність і взаємодія між усіма ланками; постійний моніторинг сучасних світових досліджень у сфері проблеми обдарованості; створення індивідуальних освітніх траєкторій учнів; проведення науково-дослідної роботи учнів; розроблення необхідної бази відповідних освітніх (навчальних) програм, методичних посібників і підручників; розширення дистанційного навчання; удосконалення електронних платформ та інших ресурсів, бібліотек; проведення учнівських конференцій; залучення обдарованих дітей до участі в міжнародних проєктах, програмах, форумах; створення платформ, випуск посібників для батьків із питань діагностування та виховання обдарованих дітей; розроблення централізованих програм пошуку обдарованих дітей; співпраця з науковими установами та роботодавцями для старшокласників в умовах профільного навчання (Барановська, 2020, 2021b, 2022b).

Отже, актуальною в сучасному світі є акцентуація «learning for our future, not the past». Саме розвиток soft skills (гнучких навичок), зокрема: критичного мислення, креативності, творчих здібностей, уміння працювати в групах і команді

тощо є пріоритетним напрямом навчання. Тільки «розумна освіта», яка інтегрує потенціал нових технологій до освітнього (навчального) процесу може стати майбутнім економіки й «компасом навчання», де керівництво освітнім (навчальним) процесом націлене на розвиток креативної творчої особистості, здатної змінювати світ.

Отже, у межах восьмого розділу досліджено основні тенденції розвитку дидактичної системи профільної середньої освіти України. Проаналізовано накопичений досвід профільного навчання й особливості його впровадження на сучасному етапі. Вивчено практику українських ліцеїв щодо реалізації спеціалізованих програм, орієнтованих на потреби локального та міжнародного ринку праці, а також акцентовано увагу на розумінні випускниками соціальних вимог і реалізації їхніх здібностей й інтересів у ключових сферах майбутнього розвитку. Досліджено зарубіжний досвід профілізації та національну стратегію України щодо інтеграції до європейської освітньої спільноти. Проаналізовано наявну вітчизняну базу диференціації та профілізації навчання, а також дидактико-організаційні компоненти профільного навчання в ліцеях (принципи, умови, методи та форми організації навчального процесу). Проведено SWOT-аналіз, який засвідчив, що профільне навчання має значний внутрішній потенціал розвитку (мотивація учнів, індивідуалізація, компетентнісна спрямованість), але його реалізація стримується внутрішніми слабкостями (кадрові, матеріально-технічні та методичні бар'єри) та зовнішніми загрозами (соціально-політична нестабільність, воєнний стан, обмежене фінансування). Водночас існують зовнішні можливості, такі як розвиток цифрових технологій, партнерство із закладами вищої освіти та роботодавцями, модернізація освітніх стандартів і міжнародна підтримка, які можуть компенсувати слабкі сторони та зменшити вплив загроз.

Розглянуто модель сучасного випускника профільної школи та виокремлено складові його готовності до здійснення життєвого вибору. Зазначено, що старшокласники постають перед необхідністю свідомо обирати подальший шлях розвитку, що потребує комплексної підготовки, яка включає когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та діяльнісні компоненти. Установлено, що ефективність формування готовності до життєвого вибору визначається низкою

чинників: освітнім середовищем, соціальною та політичною ситуацією в країні, застосуванням сучасних методик профорієнтаційної роботи, інтеграцією формального та неформального навчання, а також забезпеченням психологічної підтримки учнів. Виокремлено ключові складові готовності старшокласників до свідомого життєвого вибору: компетентний читач, грамотний користувач інформаційного простору, ефективний командний комунікатор, свідомий громадянин України, проактивний суб'єкт вибору й емоційно зріла особистість. Представлено результати дослідження шкільних підручників, яке показало, що формування цих складових передбачає розвиток читацької, інформаційної, комунікативної та соціальної компетентностей, критичного мислення та громадянської відповідальності, сприяючи вихованню свідомих і відповідальних громадян, здатних ефективно адаптуватися до змін. Проаналізовано дидактичні функції шкільного підручника у формуванні читацької компетентності старшокласників. Доведено, що підручник виступає ключовим інструментом для розвитку критичного мислення, інформаційної компетентності й інших складових готовності учнів до життєвого вибору, дає змогу ефективно засвоювати навчальний матеріал, структурувати знання та розвивати здатність до самостійного навчання, а також слугує «компасом навчання», спрямовуючи учнів на усвідомлене формування життєвої траєкторії. Акцентовано на важливості формування громадянської компетентності старшокласників в умовах воєнного часу, яка включає розвиток національно-культурної ідентичності, усвідомлення громадянських цінностей і відповідальності за долю держави. Визначено ключову роль старшої школи в закріпленні ціннісного ставлення особистості до суспільства, держави та власної ролі в ньому, підкреслено значущість мови, художньої та документальної літератури, а також ефективних методик патріотичного виховання. Розглянуто питання виявлення обдарованості учнів у сучасних умовах і вплив нестабільного середовища на навчальні досягнення старшокласників, включно з обдарованими. Акцентовано на важливості створення й адаптування існуючої бази діагностувальних методик обдарованості, які зможе використовувати вчитель в процесі навчання. Наведено приклади існуючих діагностувальних тестів і методик для виявлення обдарованості.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що проведене дослідження засвідчує необхідність комплексного підходу до впровадження профільного навчання та зростання особистості – сучасного випускника, який поєднує високий рівень професійної, читацької, інформаційної та громадянської компетентностей, здатний свідомо здійснювати життєвий вибір, адаптуватися до змін і реалізовувати свій потенціал у сучасному суспільстві.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 8

Алєксєєва, С. В. (2023a). Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. *Витоки педагогічної майстерності*, 32, 5–9.

Алєксєєва, С. В. (2023b). Цифрова компетентність: змістові домінанти та тренди. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»),* 9(27), 70–78.

Алєксєєва, С. В. (2024a). Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»),* Т. 10, 28, 45–55.

Алєксєєва, С. В. (2024b). Профільна середня освіта професійного спрямування: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації (збірник матеріалів).* Освіта, 138–141.

Алєксєєнко, Т., Петрук, О., Барановська, О., Ліпчевська, І., & Павлова, Т. (2024). *Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній освіті*. Інститут педагогіки НАПН України.

Балл, Г., & Перепелиця, П. (1998). Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів. *Педагогіка і психологія проф. освіти*, № 5, 149–159.

Барановська, О. В. (2000). Формування інформаційної культури учня. *Шлях освіти*, №3. 31–34.

Барановська, О. В. (2006). Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи. ЦІППО. 18 грудня 2006 року.

http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106..

Барановська, О. В. (2007a). Форми навчання в профільній школі. *Біологія і хімія в школі*, (4) 38–41.

Барановська, О. В. (2007b). Дидактичні підходи до проблеми форм навчання в профільній школі. *Профільне навчання: теорія і практика*, наук. ред. Липова. ВВП «Компас». Інститут педагогіки АПН України; Гімназія № 290 м. Києва, 35–45.

Барановська, О. В. (2008a). Впровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*, № 5. 44–47.

Барановська, О. В. (2008b). Форми навчання в профільній школі. *Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти: Практично зорієнтований посібник*, гол. ред. Сафіулін; наук. ред. Паламарчук. Освіта України. 47–54.

Барановська, О. В. (2008c). Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. *Практико-зорієнтований посібник*. Запоріжжя: Хортиця.

Барановська, О. В. (2009). Форми організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання. *Хімія і біологія в школі,* №5. 5–7.

Барановська, О. В. (2010). Форми організації навчальної діяльності учнів в умовах профільної диференціації навчання. *Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади* / Упор.: Л.А. Липова, М. Є. Терещенко. Мандрівець. 41–48.

Барановська, О. В. (2011). Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*, №4(86), 26–29.

Барановська, О. В. (2012). Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у профільній школі в умовах гуманітаризації навчання. *Українська мова і література в школі*, №8. 47–50.

Барановська, О. В. (2014). Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* [ред. кол.; гол. ред. Топузов]. Пед. Думка. 14, 34–41.

Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології профільного навчання: варіативність та особливості в умовах нової української школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка: зб. наук. праць*, ред. кол.; гол. ред. Рибалко. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка. 3, 67–75.

Барановська, О. В. (2019). Педагогічні технології філологічного спрямування в профільному навчанні як основа формування морально-громадянських цінностей особистості. *Україна, українська мова – світ XXI століття у діалозі культурно-мовних, морально-громадянських цінностей особистості та педагогічних систем: ел. зб. статей за матеріалами Дванадцятої Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовт. 2019 р*., наук. ред. Васьківська. Педагогічна думка. 23–30.

Барановська, О. В. (2020). Основні напрямки розвитку обдарованої особистості (технологічний аспект). *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.). Умань: Візаві.16–19.

Барановська, О. В. (2021a). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 лютого 2021 р).* Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. 9–11.

Барановська, О. В. (2021b). Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 26, 18–32.

Барановська, О. В. (2021c). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації*. «Фенікс».

Барановська, О. В. (2022a). Розвиток соціальної взаємодії учнів початкової школи засобами підручника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини*. Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт. 38–40.

Барановська, О. В. (2022b). Сучасні підходи до розвитку обдарованої особистості в педагогічній науці і практиці. *Обдарованість: методи діагностики та специфіка моніторингу: матеріали Всеукраїнського науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 30–31 травня 2022 р.)*. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 22–28.

Барановська, О. В. (2023a). Інформаційні (читацькі) уміння учнів початкових класів: освітні втрати в реаліях війни. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, УДУ імені М. Драгоманова. 200–203.

Барановська, О. В. (2023b). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. Топузов, Малихін (наук. ред.) *Зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р.* «Видавництво Людмила». 78–82.

Барановська, О. В. (2023c). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference.* Італія, Флоренція. 164–168.

Барановська, О. В. (2023d). Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. *Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference*. Ізраїль, Єрусалим. 159–164.

Барановська, О. В. (2024a). Профільна освіта: навчання для майбутнього. Локшина (ред.). *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф.* (Київ, 30 трав. 2024 р.). Ін-т педагогіки НАПН України. Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД».97–101.

Барановська, О. В. (2024b). Профільне навчання в старшій школі в умовах війни: аналіз і перспективи. *Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів: матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції* (Київ, 27 березня–2

квітня 2024 року). Упоряд.: Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 246–253.

Барановська, О. В. (2024c). Дидактична система профільного навчання в нестабільному соціальному середовищі: інноваційні підходи. Гжесяк, Зимомря, Ільницький (ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVI: Місце й роль когнітивістики в роз–витку науки та освіти.* Конін–Ужгород–Перемишль–Херсон: Посвіт. 60–62.

Барановська, О. В. (2024d). Виявлення обдарованості дитини в умовах війни: методики діагностування на допомогу вчителю. *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали науково-практичного онлайн-семінару, Київ, 23–26 травня 2024 року.* Інститут обдарованої дитини НАПН України. 22–30.

Барановська, О. В. (2024e). Дидактична система профільного навчання в старшій школі: шлях до самовизначення особистості. *Perspectives of contemporary science: theory and practice. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference.* SPC «Sci-conf.com.ua», Львів, Україна. 419–425.

Барановська, О. В. (2024f). Формування громадянської компетентності старшокласників: основні пріоритети в умовах воєнного часу. Пузіков (ред.). *Конструювання компетентнісно орієнтованого змісту повної загальної середньої освіти: збірник матеріалів науково-методичних семінарів і науково-практичної конференції, організованих і проведених у 2023/2024 н. р. за участі відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.* Педагогічна думка. 36–45.

Барановська, О. В. (2024g). Дидактичні функції шкільного підручника у формуванні читацької компетентності старшокласників як чинник успішної самореалізації в сучасному суспільстві. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 6–22.

Барановська, О. В. (2024h). Формування soft skills як основи для успішного навчання учнів початкових класів в умовах освітніх розривів. *Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку початкової освіти: зб. матеріалів IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Рівне, 16 травня 2024 року.* Рівне: РДГУ.10–13.

Барановська, О. В. (2024i). Поняття «освітні втрати» та «навчальні втрати» учнів початкової та основної школи: складові та специфіка. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік.* Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка. 74–75.

Барановська, О. В. (2024j). Програма формування читацьких умінь учнів початкових класів як підґрунтя для роботи вчителя в умовах освітніх розривів. Топузов, Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: збірник матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (07–08 листопада 2023 р.). Видавництво «Людмила».112–114.

Барановська, О. В. (2024k). Розвиток дидактичної системи профільної середньої освіти України: модель сучасного випускника. Гжесяк, Зимомря, Ільницький (ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 12: Виклики та можливості науки та освіти у контексті сучасних трендів [колективна монографія].* Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 14–25.

Барановська, О. В. (2025a). Складові готовності випускника старшої школи до здійснення життєвого вибору. Топузов, Малихін (ред.). Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29-30 жовтня 2024 р. Педагогічна думка. 55–60.

Барановська, О. В. (2025c). Обдарованість і життєвий вибір старшокласника: діагностика та підтримка. М. Мельник, В. Шульга (упор.). *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 22–26 травня 2025 року).* Інститут обдарованої дитини НАПН України. 56–64.

Барановська, О. В. (2025d). Специфіка організації профільного навчання в ліцеях України. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVIII: Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики*, ред.: Ґжесяк, Зимомря, Ільницький. Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 110–112.

Барановська, О. В. (2025e). Можливості та ризики впровадження профільного навчання в умовах війни: SWOT-аналіз. Ґжесяк, Зимомря, Ільницький (наук. ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 13: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій [колективна монографія]* Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 19–31.

Барановська, О. В., Косянчук, С. В., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2018). Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal. Warsaw*, Sp. z o. o. «iScience», Issue 3. 62–72.

Більше вибору для учнівства: уряд затвердив Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024). https://mon.gov.ua/news/bilshe-vyboru-dlia-uchnivstva-uriad-zatverdyv-derzhavnyi-standart-profilnoi-serednoi-osvity

Бондаренко, Н. (2023). Читання як життєва стратегія»: реалізація державної політики книгочитання-2032 у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 19–31.

Бондаренко, Н. В., & Косянчук, С. В. (2018). Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи. *Молодь і ринок*, (4(159)), 86–92.

Васьківська, Г. О. (2018). Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. *Диференціація в шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 16 травня 2018 р*. м. Київ. Інститут педагогіки.

Васьківська, Г. О., Косянчук, С. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., & Кравчук, О. П. (2021). Технології профільного навчання: кол. монографія (Васьківська, Ред.). КОНВІ ПРІНТ.

Генкал, С. Є. (2005). Індивідуальні освітні проекти як засіб реалізації пізнавальних потреб учнів профільних класів. *Педагогічні науки: Зб. наук. пр.* Ч. ІІ. Суми: ДПУ ім.А.С.Макаренка. 200–206.

Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М. (2019). *Концепція навчання української мови учнів ліцею*. Педагогічна думка.

Губачов, О. І. (2009). Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання.* Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Дидактика: навч. посіб. для студ. пед. спец. і вчителів. (2004). І. В. Малафіїк. Кондор.

Діагностика особистості. Путівник практичного психолога: довідник. (2015). В. В. Войтко (укл.). Кіровоград: КЗ КОІППО імені Василя Сухомлинського.

Єрмаков, І., & Пузіков, Д. (2007). Життєвий проект особистості: від теорії до практики: *Практико-зорієнтований посібник.* Дніпропетровськ.

Жадан, С. (2022). Хай це буде текст не про війну. 23.10.2022. https://chytomo.com/serhij-zhadan-khaj-tse-bude-tekst-ne-pro-vijnu

Канішевська, Л. В. (2011). Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ.

Кизенко, В. (2004). Формування і реалізація профільного навчання у старшій школі. *Освіта і управління.* Т. 7, (3)/4.138–148.

Кизенко, В. І. (2007). Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі: посіб. для вчителів, керівників загальноосвіт. навч. закл., працівників органів освіти, аспірантів і студентів. М. Педагогічна думка.

Кизенко, В. І. (2008). Профільне навчання: проблеми впровадження. *Біологія і хімія в школі,* (3) 42–44.

Кизенко, В. І. (2019). Технології впровадження курсів за вибором як умова реалізації профільного навчання. Васьківська (наук. ред.). *Організаційно-дидактичні особливості реалізації технологій профільного навчання: зб. матер. Круглого столу, м. Київ, 14 берез. 2019 р.* Ін-т пед. НАПН України. 45–47.

Кизенко, В. І. (2021). Теоретико-методологічні засади проєктування змісту варіативного навчання у закладах загальної середньої освіти: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.09. Київ.

Кизенко, В. І., Васьківська, Г. О., Бондар, С. П., Барановська, О. В., Корсакова, О. К., Трубачева, С. Е., & Осадчук, Р. І. (2012). Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія (Кизенко, Ред.). Педагогічна думка.

Кондратенко, Л. (2004). Розумові здібності дитини. (Диферент.-діагност. дов. психолога школи 1 ступеня). Главник, (Психологічний інструментарій).112 с.

Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (українська мова, українська та зарубіжні літератури). (2025). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-movno-literaturnoyi-osvitnoyi-galuzi-ukrayinska-mova-ukrayinska-ta-zarubizna-literaturai.pdf

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. (2019). Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641.

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015). http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

Концепція розвитку цифрових компетентностей: (2021). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р, (167)-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

Корсакова, О. (2001). Про технологію диференційованого навчання. *Рідна школа*, (9) 44–46.

Кучеренко, Л. І., & Мамчур, Л. І. (2023). Формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект. 8_Kucherenko_Mamchur_122_2023_108-122.pdf. 108–122.

Ліпчевська, І. Л. (2025). Digitalization of Primary Education as a Means of Minimizing Students' Learning Losses. *Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна. (p. 180–183).

Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, 3. 21–30.

Локшина, О. (2024). Проблема справедливості в європейському освітньому просторі: виклики для країн ЄС та України. *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної*

інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р. (ред.) Топузова, Малихіна. Видавництво "Людмила". 255–256.

Лукашенко, Т., Шахнін, Д., Липова, Л., Кучерявий, І., Габ, А., & Малишев, В. (2019). *Профільне навчання теорія та практика, досвід, проблеми, перспективи.* Київ, с. 275.

Ляшенко, О., & Мальований, Ю. (2024). Профільна середня освіта як об'єкт дидактичних досліджень. *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р.* (ред.) Топузова, Малихіна. Видавництво «Людмила». 3–4.

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2021). Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник. Конві Прінт.

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: Дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10).

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024a). Профільна середня освіта: Упровадження глобальних трендів у вітчизняній педагогіці. 207–210. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742626

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024b). Specialized secondary education: introduction of global trends in domestic pedagogy. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф. (Київ, 30 трав. 2024 р.).* ТзОВ "Трек-ЛТД", м. Київ, Україна – м. Дрогобич, Україна. 207–210.

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024c). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, 4. 57–64.

Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І., Павловська, О., & Борзенкова, Т. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції нової української

школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український Педагогічний журнал*, (2), 94–104.

Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2024). Актуальні питання реформування профільної середньої освіти в Україні. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024): матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції*. ХНУ імені В. Н. Каразіна. м. Харків, Україна. 237–240.

Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП. (2022). (14 с). Київ. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/kopyya_mr_proforiyentaczijna_robota_5_5.pdf

Могиляста, С. М. (2020). Розвиток емоційного інтелекту старшокласника: методика і результати дослідження. European Humanities Studies: State and Society, 2, 74–95.

Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи. Профільна школа (з 2027 року). (2025). https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-prohramy-dlia-10-12-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoly-profilna-shkola-z-2027-roku?fbclid=IwdGRjcAMzRMFjbGNrAzNEoGV4dG4DYWVtAjExAAEeOf0VhdDAxtJcZ0AjOb4HzrfWkrArR_mnuLQHt8o-rINwu6EYrYM9tUtolmE_aem_6T5s-FgmRfPRjq-ZysjjMg

Національно-патріотичне виховання в Україні: наук.-допом. бібліогр. покажч. (2019). НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; (упоряд.) Страйгородська Л. І., Пономаренко Л. О., Тарнавська С. В. та ін.; (наук. ред.) Березівська (бібліогр. ред.) Пономаренко Київ. 13–14.

Небеленчук, І. О. (2024). Ціннісно-світоглядні орієнтації як важлива складова читацької компетентності. Яценко (заг. ред.). Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XII Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науковопрактичної конференції. Грамота. 162–167.

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. (2016).

http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch 2016/konczepcziya.html/.

Овчарук, О. (2003). Профільне навчання в старшій школі. У Стратегія реформування освіти в Україні: Рек. з освіти політики. Київ. 57–81.

Оліщук, С. А. (2009). Методичний довідник з психодіагностики: навч.-метод посібник. Суми: ВТД «Університетська книга».

Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей, (2025). *Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей* – YouTube.

Паламарчук, В. Ф. (2005). Першооснови педагогічної інноватики. Знання України, Т. 2.

Паламарчук, В. Ф. (2005). Першооснови педагогічної інноватики. Знання України, Т. 1. 420 с. 41–42.

Почупайло, О. В. (1994). Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів. … дис. канд. пед наук. Київ.

Почупайло, О. В. (1996). Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*, (4) 95–102.

Почупайло, О. В. (1997). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 10, 29–38.

Пригодій, М. (2024). Реалізація профільної середньої освіти професійного спрямування у закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти: *Наукова доповідь на пленарному засіданні методологічного семінару «Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації», 4 квітня 2024 р*. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 6(1), 1–6.

Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. (2024). Постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р, (851) (2024). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text

Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї). Наказ Міністерства освіти і науки України (2024).

https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-profilnoi-serednoi-osvity-akademichni-litsei

Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі. (2013). Наказ МОН № 1456 від 21.10.13. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/

Про затвердження Положення про ліцей. Кабінет Міністрів України. Постанова від 11 жовтня 2021 р, (1062) (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1062-2021-%D0%BF#Text

Професійна орієнтація в Новій українській школі. (2020). (34 с.). https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepcziya-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf

Профільна. (2025). https://profilna.mon.gov.ua/

Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку (2004). Наук.-доп. бібліогр. покажч. Вип.1. АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; Уклад.: Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Л. І. Самчук, І. М. Каневська; Наук. консультант і автор вступ. ст. В. І. Кизенко; наук. ред. і відп. за вип. Букшина; бібліогр. ред. Бабич; рецензент Н. М. Бібік. К., 2004.

Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади (2010). Л. А. Липова, М. Є. Терещенко (упор.). Мандрівець.

Профільне навчання: теорія і практика. (2007). Липова (наук. ред.). Інститут педагогіки АПН України; Гімназія № 290 м. Києва. ВВП «Компас». 35–45.

Рейтинг бакалаврських спеціальностей за кількістю заяв. (2025). Сайт «Вступ. OCBITA.UA. »https://osvita.ua/consultations/95141/

Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024). https://www.youtube.com/watch?v=8MrxvuT22us&list=LL&index=33

Самодрин, А. П. (2006). Вступ до профільного навчання: Навчальний посібник. 2-е вид. ПП Щербатих.

Самодрін, А. П. (1998). Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Криворізький держ. педагогічний ін-т. Кривий Ріг.

Серпнева-2025. (2025). Зміст освіти. Арена А. https://www.youtube.com/watch?v=XQXTt7-zMpw&t=10324s

Серпнева-2025. (2025). Освітній простір | Арена С. https://www.youtube.com/watch?v=7vKYz_h4Hng

Сікорський, П. І. (2000). Теорія і методика диференційованого навчання. Сполох.

Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія». (2023). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text

Терлецька, Л. Г. (2013). Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Видавничий дім «Слово».

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Алєксєєва, С. В., & Арістова, Н. О. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі: методичний посібник. Видавничий дім «Освіта».

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Алєксєєва, С. В., Попов, Р. А., Барановська, О. В., & Шелестова, Л. В. (2024). Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (Малихін, Ред.). Видавничий дім «Освіта».

Топузов, О., Сидоренко, В., & Алєксєєва, С. (2025). Профільна середня освіта професійного спрямування: між надією та дійсністю. *Український Педагогічний журнал*, (1), 5–14.

Трубачева, С. Е., & Алєксєєнко, Т. Ф. (2025). Особливості проєктування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану та в період відновлення України: методичні рекомендації. Педагогічна думка.

Трубачева, С. Е., & Замаскіна, П. І. (2020). Проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* (47), 195–198.

Трубачева, С. Е., & Корсакова, О. К. (1999). Диференціація та індивідуалізація навчання: Теоретичні відомості. *Освіта і управління*, (3) 80–85.

Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2017). Дидактичні особливості метапредметних технологій в умовах профільного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «педагогіка. соціальна робота».* Випуск 1(40), 295–297.

Фурман, А. (1993). Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ.

Чижевський, Б. Г. (1996). Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. … канд. пед.наук : спец. 13.00.01. (249 с.). Київ.

Чуб, Н. В. (2007). Комплексні тести готовності дитини до школи. Харків.: Вид. група «Основа».

Шелестова, Л. А. (2018). Дослідження процесу розвитку творчих здібностей старшокласників у практиці профільного навчання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 1(20), 21–32.

Шелестова, Л. В. (2021). Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації. «Фенікс».

Шелестова, Л. В. (2025). Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: сучасний вимір. Український педагогічний журнал, (4).

Шелестова, Л. В., & Барановська, О. В. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник (наук. ред.) Малихін. Київ.: Видавничий дім «Освіта».

Якимчук, І. (2022). Індивідуально-психологічні передумови та види особистісного вибору. *Вісник Національного університету оборони України*, 69(5), 151–157.

Як оцінювати в НУШ? (2025). Методичний посібник. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/otsinyuvannya/metodychnyi-posibnyk-iak-otsiniuvaty-v-nush?fbclid=IwdGRjcANHeBBjbGNrA0d4A2V4dG4DYWVtAjExAAEermC5nBOEwflbG-ZiMND3tugHT7y31e6V5lQAiWs7Rko7qlZjWUpWqCeJXI0_aem_u_PWED0Ko3e70o7z5bAuQg

Яценко, Т. О. (2008a). Формування читацької компетентності учнів: Методична «мода» чи вимога часу. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, (7)–8. (с. 82–90).

Яценко, Т. О. (2008b). Формувати компетентного читача. *Українська мова і література в школі*, (6) 25–28.

Яценко, Т. О. (2010). Формування компетентного читача в умовах профільного навчання. *Українська мова й література в школі*, (8) 46–48.

Яценко, Т. О. (2011). Розвиток читацької компетентності учнів в умовах профільного навчання. *Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтво: зб. наук. пр*. Вип. 1. Навчальна книга-Богдан, Львів. 132–136.

Яценко, Т. О. (2019a). Читацька компетентність учнів як ключове поняття сучасної шкільної освіти. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретичний і практичний аспекти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 4 листопада 2019 р*. Педагогічна думка. 1–2.

Яценко, Т. О. (2019b). Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка: зб. наук. пр.* Старобільськ, Вип. 3(326). Педагогічні науки. с. 184.

Яценко, Т. О. (2023a). Національно-патріотичний компонент навчання української літератури в реаліях Нової української школи. Жосан, О. Е. (уклад.). *Виховання громадянина-патріота в умовах реалізації завдань концепції «Нова українська школа»: збірник матеріалів всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 145-й річниці від дня народження Г. Ващенка, 15 березня 2023 р.* Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 276–280.

Яценко, Т. О. (2023b). Шкільний курс української літератури в проєкції формування національної свідомості учнів Нової української школи. *Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах: збірник матеріалів IV всеукр. наук.-практ. конф., 27 квітня 2023 р*. Київ.

Яценко, Т. О. (2025a). Тема російсько-української війни в змісті сучасної шкільної літературної освіти: ціннісний і методичний аспекти. *Корпанюківські читання. Українська література в діалозі з історією і світом: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 05 березня 2025 року*. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна. 268–272.

Яценко, Т. О. (2025b). Тема сучасної війни в змісті шкільної літературної освіти. Проблеми сучасного підручника (34). (с. 401–411).

Baranovska, O., Trubacheva, S., & Kosianchuk, S. (2018). The development of professionally oriented competences of upper secondary school pupils: curricular aspect. In *Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii „Curriculumul şcolar: provocări şi oportunităţi de dezvoltare”, Conf. Şt. Intern. (2018; Chişinău). Curriculumul şcolar: provocări şi oportunităţi de dez-voltare: Materialele Conf. Şt. Intern., 7-8 decembrie 2018*, Chişinău / coord. şt.: Lilia Pogolşa, Nicolae Bucun; col de red.: XXX [et al.]. Ch.: IŞE („Lyceum”), 452–457.

Beymer, P. N., & Thomson, M. A. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 246–263.

Collado-Soler, R., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., & Navarro, N. (2023). Emotional intelligence and resilience outcomes in adolescent period, is knowledge really strength? *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 1365–1378. https://doi.org/10.2147/PRBM.S383296

Costa, A., & Faria, L. (2025). Do students' mindsets about emotional intelligence change over secondary school? Developmental paths in adolescence. *Social Psychology of Education, 28*, Article 68. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10031-x

Khoo, E. (2022). Proactive learner empowerment: Towards a transformative approach in education. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 567–580.

Schleicher, A. (2024). Educating for Tomorrow's World. https://www.youtube.com/watch?v=c1ysVZYSDm8&list=LL&index=29&t=5808s

Stanford-Binet Intelligence Scales. (1916). https://stanfordbinettest.com/

Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC. (1949). https://www.testingmom.com/tests/wisc-test/

РОЗДІЛ 9

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОПРОФІЛЬНОЇ ТА ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТУ НА ВСЕУКРАЇНСЬКОМУ РІВНІ)

Дослідно-експериментальна робота на всеукраїнському рівні за темою «Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи» була розпочата у грудні 2023 року на базі гімназії № 136 м. Києва та триватиме до жовтня 2028 року. Актуальність означеного дослідження детермінована необхідністю забезпечення якісної реалізації положень Концепції Нової української школи (2016 р.) і вимог Державного стандарту базової середньої освіти (2020 р.), Державного стандарту профільної середньої освіти (2024 р.). З 2022 року для 5–9 класів упроваджується нова освітня програма, у межах реалізації якої важливе місце посідає допрофільне навчання. Воно вже має закласти міцну базу для старшої профільної середньої освіти, оскільки сучасний заклад освіти повинен організовувати освітній процес таким чином, щоб гармонійно поєднувалися розвиток здобувачів освіти та їхні потреби, інтереси, нахили; реалізовувалися їхній особистісний потенціал та суспільний запит, а результатом цієї діяльності має стати випускник, здатний і готовий до успішного опанування майбутньою професією та здійснення подальшої трудової діяльності.

Метою базової середньої освіти, згідно з Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.), є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їхньої соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, а також продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії. Реалізація цієї мети ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як повага до особистості та визнання пріоритету інтересів, досвіду, власного вибору учнів, їхніх прагнень та ставлення у визначенні мети й організації освітнього

процесу, підтримка пізнавального інтересу та наполегливості, а також самостійності, підприємливості та ініціативності здобувачів освіти, розвиток їхнього критичного мислення та впевненості в собі.

Однією з найважливіших передумов успішного розв'язання цього завдання педагогічним колективом закладу загальної середньої освіти є допрофільна підготовка здобувачів освіти, яка має не лише сприяти виявленню майбутнього профілю, але й забезпечити міцний освітній фундамент для оволодіння ним. У цьому контексті зростає значущість **наскрізності допрофільного й профільного навчання** здобувачів освіти з 5-го по 12-й класи, яка повинна забезпечуватися відповідними зв'язками між цілями, змістом, формами (формами організації), методами й засобами навчання, а також управлінням і науково-методичним забезпеченням означеної освітньої діяльності.

Процес визначення індивідуального маршруту професійного самовизначення є послідовним і розпочинається ще в старшому дошкільному віці на рівні знайомства з професією. Він продовжується на пропедевтичному рівні в початковій школі, де виникає інтерес до професій батьків і найбільш популярних сучасних професій. Важливим етапом організації допрофільної підготовки є пропедевтичний етап, який починається з п'ятого класу і дає змогу диференціювати більшість учнів у відповідності до їхніх потреб у різних варіантах допрофільної підготовки. Подальший рух відбувається на пошуково-ознайомлювальному рівні в 5–6 класах, на етапі професійної самосвідомості у 7–9 класах, і завершується у 10–12 класі, коли свідомо обирається соціально-професійний статус. Зважаючи на цю послідовність, у гімназії № 136 м. Києва у 2020–2023 роках було розроблено й апробовано програму спецкурсу «Абетка професійного самовизначення», який спрямований на задоволення пізнавальних інтересів у різних галузях діяльності та на забезпечення можливості залучення учнів базової школи до профільно-орієнтаційної, предметно-перетворювальної діяльності, що має підвищити ефективність розв'язання проблеми вибору ними напряму допрофільного та профільного навчання в старшій школі. На основі науково-методичних засад реалізації компетентнісного підходу учням пропонується визначитися в таких освітніх галузях: мовно-літературній,

математичній та інформатичній. Ключовим етапом практичної реалізації програми є створення організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання.

Одним із найважливіших завдань здійснення ефективного допрофільного й профільного навчання є створення **організаційно-методичних умов** на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Під організаційно-методичними умовами (О-М умовами) розуміється **сукупність взаємопов'язаних системних способів дидактико-методичного впливу на суб'єкти освітньої діяльності**. Створюючи О-М умови для здійснення допрофільної підготовки та профільного навчання, необхідно враховувати, що засвоєння нових знань, а також формування вмінь і навичок здійснюється кожним учнем індивідуально. Організаційно-методичні умови доцільно розглядати з точки зору процесуального підходу, що ґрунтується на певних функціях діяльності, таких як планування, організація, мотивація, контроль та аналіз. Таким чином, виникає необхідність вирішення проблеми конструювання, організації та методичного забезпечення реалізації допрофільного та профільного навчання на пошуково-ознайомлювальному (5-6 класи), базовому (7-9 класи) та основному (10-12 класи) рівнях.

Важливо врахувати можливості освітніх галузей для створення умов реалізації засад Нової української школи щодо профільної середньої освіти. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) передбачається, що у рамках профільної освіти старшокласник зможе обирати одне з двох спрямувань навчання: **академічне**, із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в закладі вищої освіти, або **професійне**, яке поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії, не обмежуючи можливість продовження освіти. В ліцеях перший рік навчання буде перехідним, що дасть учням змогу змінювати профіль навчання (за необхідності) без здачі академічної різниці. Профільну середню освіту за професійним спрямуванням здобуватимуть, насамперед, у профільних коледжах. Для того, щоб вибір учнем профільного навчання був умотивованим і свідомим, необхідно створити якісну

систему допрофільного навчання, яка має бути методично забезпеченою, обґрунтованою і функційно організованою.

На сьогодні в науково-педагогічній та методичній літературі спостерігається брак описаного організаційно-методичного забезпечення означеної освітньої діяльності, яка б сприяла успішній наступності реалізації допрофільного та профільного навчання. Зокрема, відсутні методика й інструментарій оцінювання стану допрофільного та профільного навчання учнів, навчально-методичні матеріали для підготовки педагогічних працівників до здійснення допрофільного і профільного навчання, а також методичні рекомендації та навчально-розвивальні матеріали, які забезпечуватимуть це навчання. Розроблення й упровадження означеного організаційно-методичного забезпечення дасть змогу запровадити результативне допрофільне та профільне навчання в закладах освіти II–III ступенів. Розв'язання цих завдань передбачатиме здійснення підготовки педагогічних працівників до означеної діяльності в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, що є складовою організаційно-методичних умов реалізації допрофільного та профільного навчання. Таким чином, констатується актуальність проблеми розроблення теоретичних засад для визначення організаційно-методичних умов здійснення допрофільного та профільного навчання у закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи.

Теоретичні засади та етапи експерименту «Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи»

Виходячи з актуальності проблеми, обрано тему дослідження: **«Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи»**. Об'єктом дослідження визначено організацію та методичне забезпечення допрофільного та профільного навчання учнів у закладі загальної середньої освіти, а предметом – організаційно-методичні умови здійснення допрофільного та профільного навчання учнів у закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці організаційно-методичних умов

допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи.

Гіпотеза дослідження полягає в загальному припущенні про те, що ефективність організаційно-методичних умов здійснення допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи буде підтверджено, якщо в основу їхнього визначення буде покладено відповідні концептуальні теоретичні положення Нової української школи; створення визначених умов здійснюватиметься на засадах реалізації положень діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів; буде розроблено та апробовано модель організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи; та буде розроблено й упроваджено в освітній процес відповідне організаційно-методичне забезпечення.

Для досягнення мети визначено низку завдань дослідження: По-перше, визначити стан дослідження проблеми в науково-педагогічній і методичній літературі щодо організації допрофільного та профільного навчання учнів закладу загальної середньої освіти в педагогічній теорії і практиці. По-друге, визначити та теоретично обґрунтувати організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи. По-третє, експериментально перевірити ефективність створення організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи. По-четверте, розробити концепцію та модель допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти. По-п’яте, розробити організаційно-методичне забезпечення, що включає методику та інструментарій оцінювання стану допрофільного та профільного навчання учнів у закладі загальної середньої освіти; навчально-методичні матеріали для підготовки педагогічних працівників до реалізації моделі допрофільного та профільного навчання; а також методику конструювання навчальних матеріалів, які забезпечуватимуть допрофільне та профільне навчання учнів у закладі загальної середньої освіти. По-шосте, упровадити обґрунтовані та експериментально апробовані організаційно-методичні

умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти в педагогічну практику.

Теоретико-методологічну основу Експерименту становлять результати фундаментальних і прикладних наукових досліджень освітніх систем (К. Балабанов, І. Бех, Н. Бібік, В. Кремень, О. Локшина, О. Малихін, О. Мариновська, О. Матвієнко, І. Підласий, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); рівнів повної загальної середньої освіти (Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, О. Ляшенко, О. Савченко, О. Топузов та ін.); змісту освіти (М. Авраменко, О. Алексєєва, Г. Бутенко, В. Ільченко, К. Корсак, О. Овчарук, О. Першукова, Л. Пуховська та ін.); конструювання змісту освіти (О. Малихін, Л. Онищук, О. Пасічник, В. Редько, А. Степанюк, Т. Тихонова та ін.); змісту допрофільної підготовки (Т. Атрошенко, Л. Круглик, Л. Лазаренко, О. Овчар, О. Савицька, В. Чубар та ін.) і профільної освіти (В. Кизенко, Н. Костенко, Л. Липова, Т. Мачача, В. Онищук, О. Пасічник, А. Самодрин, О. Топузов та ін.); сутності, мети і принципів організації профільної освіти (Н. Бібік, Н. Білик, М. Ватковська, Р. Вдовиченко, В. Зоц, В. Кизенко, В. Кремень, О. Кулик, І. Лікарчук, О. Овчарук, А. Самодрин), а також форм реалізації допрофільної підготовки (О. Скиба, Б. Степанишин).

Наукова новизна дослідження та теоретична значущість полягає в тому, що буде **уточнено** сутність понять, доповнено теоретичні положення про організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання учнів у контексті досліджуваної проблеми, за результатами чого буде розроблено концепцію та модель організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання учнів у закладі загальної середньої освіти, а також теоретичні положення, що відображають ці умови. Буде **вперше визначено та обґрунтовано** організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи та розроблено комплекс організаційно-методичного забезпечення допрофільного та профільного навчання учнів, включаючи методику та інструментарій оцінювання, навчально-методичні матеріали для підготовки педагогічних працівників і методику конструювання навчальних занять, а також створено навчально-методичний комплекс для реалізації допрофільного та профільного навчання. **Подальшого**

розвитку набудуть ідеї щодо створення організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання учнів, змісту, форм організації, методів і засобів допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти.

Практичне значення дослідження полягатиме у впровадженні організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти через застосування створених та апробованих методик та інструментарію оцінювання стану й ефективності допрофільного та профільного навчання, навчально-методичних матеріалів для підготовки педагогічних працівників до реалізації моделі, а також методик конструювання навчальних занять і виховних заходів, які забезпечуватимуть допрофільне та профільне навчання учнів.

Для вирішення завдань Експерименту, базою якого є гімназія № 136 м. Києва, використовуватимуться теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація, моделювання, порівняльний і системний аналіз наукових літературних джерел із визначення теоретичних і методологічних засад та понятійно-категоріального апарату), емпіричні методи (вивчення нормативно-правового забезпечення, анкетування, бесіда, тести, спостереження, аналіз уроків і позаурочної діяльності вчителя, аналіз шкільної документації, самооцінка, метод експертної оцінки), а основним методом дослідження є комплексний педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження.

Експеримент проводиться в чотири етапи з грудня 2023 року по жовтень 2028 року.

І (організаційно-підготовчий) етап (грудень 2023 року – жовтень 2024 року) передбачав проаналізувати науково-методичну літературу на предмет визначення стану дослідження проблеми О-М умов, провести педагогічні ради та інші масові науково-методичні заходи для вчителів з проблеми дослідження, визначити критерії, розробити діагностувальний інструментарій та провести діагностування рівня готовності вчителів до участі в Експерименті, створити творчі групи педагогічних працівників, які братимуть участь у проведенні Експерименту, організувати діяльність Науково-консультативної ради, налагодити співпрацю педагогічного колективу з науковими установами, які надаватимуть науково-

методичну допомогу в проведенні Експерименту, та узагальнити результати цього етапу.

ІІ (концептуально-діагностичний) етап (листопад 2024 року – жовтень 2025 року) мав на меті розробити й обґрунтувати концепцію допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти, визначити організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи, розробити й обґрунтувати модель допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти. Також були заплановані розроблення методики конструювання навчальних занять, які забезпечуватимуть допрофільне та профільне навчання учнів, розроблення та обґрунтування критеріїв, методики та добір діагностувального інструментарію оцінювання ефективності допрофільного та профільного навчання, розроблення навчально-методичних матеріалів щодо підготовки педагогічних працівників до реалізації моделі на основі створення відповідних О-М умов, методики конструювання навчальних занять і виховних заходів. Крім того, на цьому етапі здійснювалася теоретико-методична підготовка педагогічних працівників до реалізації моделі та методики конструювання навчальних курсів, проводилося оцінювання (контрольний зріз) стану допрофільного та профільного навчання, а також узагальнення результатів етапу.

ІІІ (формувальний) етап (листопад 2025 року – жовтень 2027 року) передбачає розроблення експериментальних робочих зошитів для учнів та навчальних матеріалів, які забезпечуватимуть створення організаційно-методичних умов здійснення допрофільного та профільного навчання. На цьому етапі заплановано експериментально апробувати концепцію, модель допрофільного та профільного навчання на основі створення теоретично обґрунтованих О-М умов, методику конструювання навчальних занять та розроблені курси, здійснити статистичний аналіз та узагальнення результатів експериментальної апробації досліджуваної моделі. За результатами апробації будуть внесені корективи в модель допрофільного та профільного навчання та методику конструювання навчальних матеріалів, а також розроблено проєкт освітньої програми ліцею (ІІ–ІІІ ступені) на основі експериментально апробованих навчальних курсів.

IV (узагальнювальний) етап (листопад 2027 року – жовтень 2028 року) включає проведення оцінювання (контрольний зріз) стану допрофільного та профільного навчання, досягнутого в процесі Експерименту, здійснення аналізу кількісних і якісних результатів оцінювання. На цьому етапі будуть проведені масові науково-педагогічні заходи за результатами експериментальної апробації методики конструювання навчальних занять, моделі О-М умов та розроблених експериментальних навчальних курсів. Фінальними завданнями є підготовка рукопису методичного посібника «Допрофільне та профільне навчання в закладі загальної середньої освіти: теорія і практика», поширення інформації про результати в засобах масової інформації, проведення підсумкової науково-практичної конференції та узагальнення результатів Експерименту на всеукраїнському рівні.

Результати реалізації II (концептуально-діагностичного) етапу експерименту

У ході здійснення II (концептуально-діагностичного) етапу експерименту (жовтень 2024 року – вересень 2025 року) на базі ліцею № 136 м. Києва були виконані всі завдання, передбачені програмою. Для реалізації завдань використовувалися емпіричні, теоретичні та статистичні методи дослідження, причому основним став педагогічний експеримент. Загальна оцінка стану організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання в ліцеї визначена як **задовільна**.

У результаті роботи була **розроблена концепція допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти**. У концепції обґрунтовано актуальність, висвітлено стан розроблення проблеми в науковій літературі, визначено методологічні засади, принципи, критерії ефективності створення О-М умов, суб’єктів спільної діяльності, цільові групи, мету, основні завдання, зміст, форми і методи допрофільного та профільного навчання учнів, а також шляхи, умови та основні очікувані результати створення О-М умов.

Крім того, була **розроблена й обґрунтована модель допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти**. Розроблена модель включає **цільовий компонент** (мету та завдання), **організаційно-змістовий компонент** (послідовні етапи: підготовчий, конструктивний, реалізаційний, оцінно-

підсумковий), **ресурсно-методичний компонент** (важливі умови, основні групи методів, види ресурсів – людські, трудові, матеріально-технічні, інформаційні, що стимулюють діяльність учителя й учнів) та **результативний компонент** (засоби та методи перевірки ефективності створення О-М умов за трьома напрямами: для учнів, батьків, педагогів).

Робочою групою було **визначено організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах НУШ**, які поділяються на чотири групи: **управлінські** (визначення й реалізації єдиної стратегії створення сучасного освітнього середовища допрофільного та профільного навчання відповідно до чинного законодавства, освітніх запитів суспільства, освітніх можливостей і потенціалу розвитку ліцею); **науково-методичні** (організація внутрішньошкільної методичної роботи для формування відповідного рівня теоретико-методичної підготовки вчителів, дотримання педпрацівниками методики конструювання процесу організації та методичного забезпечення реалізації навчання на пошуково-ознайомлювальному (5–6 класи), базовому (7–9 класи) та основному (10–12 класи) рівнях на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів, відповідно до основних положень НУШ); **кадрові** (забезпечення інтеграції та раціонального розподілу кадрових ресурсів, комунікації між педагогічними працівниками); та **ресурсні** (інтеграція необхідних інформаційних і матеріально-технічних ресурсів для здійснення наскрізного допрофільного та профільного навчання). Організація допрофільного та профільного навчання вимагає від педагогічного колективу вільного володіння сучасними методами й освітніми технологіями, методиками, що враховують можливості освітніх галузей для реалізації засад НУШ, спрямованих на формування ключових і предметних компетентностей, володіння ефективними формами організації освітнього процесу, психологічного супроводу, а також створення системи профорієнтаційної освіти, що включає виховні заходи, профорієнтаційні проєкти, карту особистих досягнень, волонтерство, використання можливостей столиці, серед яких «Дні тіні студента, працівника», у тому числі за участю батьків і партнерів ліцею.

Важливою частиною роботи стала **розроблена методика конструювання навчальних занять, які забезпечуватимуть допрофільне та профільне навчання учнів у закладі загальної середньої освіти**. Ця методика побудована на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів, передбачає застосування інтерактивних технологій, групової діяльності, використання сучасних можливостей інформаційно-комунікативних засобів і технологій, засоби оцінювання отриманих результатів. Методика враховує психологічну готовність учнів і вчителів до співпраці та спрямована на формування компетентностей і профільних умінь відповідно до інтересів і здібностей учнів. Уроки з профільних і непрофільних предметів мають чітку структуру (конструктори) відповідно до обраних технологій із включенням етапів мотивації, цілепокладання, засвоєння нового матеріалу, використання різних форм роботи, оцінювання та рефлексії. Методика націлена на забезпечення гнучкості використання обраних форм навчання, що включають формування як Hard, так і Soft Skills для ефективної підготовки учнів допрофільного навчання і подальшого професійного вибору. Творчими групами вчителів було розроблено методику конструювання навчальних занять для учнів 5–7, 8–10, 11–12 класів з урахуванням вікових особливостей учнів, а також визначено організаційно-методичні умови побудови конструкторів занять задля здійснення навчання на засадах концепції НУШ, що включають міжпредметні зв’язки, профорієнтаційну спрямованість, розвиток критичного мислення, креативність особистості, розвиток компетентностей щодо змісту сучасних професій, систему тестування й оцінювання.

Результатом роботи творчих груп є створення банку складових конструктора навчального заняття для утворення варіативних моделей, побудованих на основних принципах НУШ (активність, інтерактивність, самоефективність, практична спрямованість): зокрема, це конструктори за таксономією Блума (5–12 класи), конструктори задля мотивації навчання, розуміння значущості діяльності для майбутнього (5–12 класи), кейсовий проєкт у навчальній діяльності (5–7 класи), конструктори для модульного навчання (5–9 класи), а також конструктори, спрямовані на розвиток профорієнтаційних практичних навичок через предмет (8-10 класи). Також було розроблено методичні рекомендації щодо формування soft skills у школярів, що включають прийоми, які сприяють розвиткові комунікаційних

навичок через невербальні засоби, рефлексійні техніки для емоційного інтелекту, інтерактивні підходи до критичного мислення, командні завдання з гнучкою системою оцінювання й імітаційні вправи для адаптивності, і створено методичний посібник, який містить практичні вправи, завдання та методи навчання. Крім того, розроблена методика конструювання виховних заходів, які забезпечуватимуть профорієнтаційну освіту з урахуванням вікових особливостей кожної групи, та створено банк методичних і психолого-педагогічних діагностувальних матеріалів задля правильного вибору професійного самовизначення. Розроблення цих моделей складалося з послідовних етапів: підготовчий, конструювально-проєктувальний, реалізаційний та оцінно-коригувальний.

Були **розроблені й обґрунтовані критерії, методика та дібрано діагностувальний інструментарій оцінювання ефективності допрофільного та профільного навчання**. До критеріїв належать: рівень професійної компетентності вчителя та використання сучасних освітніх технологій; професійна спрямованість учителя на здійснення конструювання занять, які забезпечуватимуть наскрізність допрофільного та профільного навчання учнів на засадах НУШ; ефективність інформаційної роботи з учнями щодо свідомого вибору навчання; усвідомлення учнями вибору напряму допрофільного та профільного навчання; сформованість у здобувачів освіти пізнавального інтересу, рівня психологічного аспекту, рівня профорієнтаційного аспекту, а також ставлення батьків до діяльності закладу освіти щодо створених О-М умов. Для оцінювання стану ефективності допрофільного та профільного навчання дібрано такі методики й інструментарій, як: «Опитувальник визначення рівня інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти» для всіх учасників освітнього процесу; для вчителів –Індивідуальні експертні оцінки, Методика діагностики мотивації до успіху; для учнів – самодіагностика, методика професійного самовизначення Дж. Голланда, профорієнтаційні тести та навчання в Дія.Освіта, консультації кар'єрного радника; для батьків – анкетування щодо очікувань та результатів за допомогою Google-форм.

З метою **теоретико-методичної підготовки педагогічних працівників до реалізації моделі допрофільного та профільного навчання** було запроваджено серію семінарів, практикумів та майстеркласів за участю членів Науково-методичної

ради експерименту. Були розроблені навчально-методичні матеріали щодо підготовки педагогічних працівників, які містять методичні рекомендації, алгоритм діяльності та критерії оцінювання результативності роботи. Підготовка відбувалася через проведення семінару за принципом теоретичного кластера, що включав інтерактивні лекції щодо методологічних, дидактичних та дидактико-методичних засад організації допрофільного та профільного навчання відповідно до НУШ (модератори Т. Ставицька, Ю. Шафаренкро, С. Рубцова). Практичний кластер передбачав практико-орієнтовану роботу в творчих групах учителів задля формування нових методичних навичок, що потребує зміни позиції вчителя та учня, відповідно до вимог НУШ, та створення педагогічних ситуацій, що допомагають формувати не тільки предметні, а й соціальні навички (Soft Skills): робота в команді, таймменеджмент, адаптивність, комунікативність, емоційний інтелект. На педагогічній раді ліцею науковці презентували теми: «Індивідуалізований і персоналізований підходи як методологічна основа організації допрофільного та профільного навчання» (О. Малихін); «Розвиток навичок свідомого сприйняття дійсності» (Н. Арістова); «Розвиток емоційного інтелекту» (М. Павельчук), а також «Застосування методу скаффолдингу до формування освітньої автономності учнів старшої школи» (Ю. Гусак). Проведено також форсайт-сесію «Теоретико-методичні засади реалізації допрофільного і профільного навчання в закладі загальної середньої освіти», де обговорювалася важливість розвитку Hart та Soft Skills. Головними педагогічними завданнями для вчителів було визначено розроблення організаційно-методичного забезпечення, побудованого на засадах НУШ, що передбачає створення методики конструювання навчальних курсів, системи виховної роботи, застосування типових завдань PISA, можливостей штучного інтелекту, широке застосування можливостей візуалізації та впровадження елементів реалізації принципів викладання у ЗВО для профільних предметів.

За результатами контрольного зрізу стану допрофільного та профільного навчання визначено, що 81% учителів ліцею усвідомлюють зв’язок рівня професійної компетентності та використання сучасних освітніх технологій із розумінням сутності допрофільного та профільного навчання. Ступінь зацікавленості педагогічних працівників до реалізації моделі створення О-М умов

оцінили як достатній 75% респондентів. Також, отримані результати вказують на достатній (61%) та високий (27%) рівень готовності вчителів працювати в межах творчих груп. Методика діагностування мотивації до успіху підтвердила високу значущість для учасників експерименту таких аспектів педагогічної діяльності, як націленість на досягнення зазначеного результату (81%), інноваційність (79%), схильність до колективної діяльності (73%) та спрямованість на міжпредметний зміст та інтеграцію (76%).

Вибіркове анкетування учнів 5–11 класів показало, що рівень ефективності інформаційної роботи щодо здійснення допрофільного та профільного навчання залежить від розуміння значення термінів та їх реалізації в ліцеї (43%) та мотивів, що впливають на вибір напряму (41%). Усвідомлення учнями вибору напряму допрофільного та профільного навчання залежить передусім від віку респондентів: важливість зовнішнього впливу визначають 58% учнів 5–7 класів та 42% учнів 8–11 класів, тоді як важливість внутрішнього впливу зростає з віком – 29% у 5–7 класах і 71% у 8–11 класах.

Аналіз сформованості пізнавального, психологічного та профорієнтаційного аспектів щодо вибору напряму навчання показав, що рівень отриманого досвіду освітньо-пізнавальної діяльності (пізнавальний аспект) становить 47% для учнів 5–7 класів, 51% для учнів 8–10 класів та 46% для випускників. Щодо психологічного аспекту, найвищий рівень задоволеності набутими практичними навичками, що допомагають визначитися з професійними напрямами, учасники освітнього процесу визначають на рівні спецкурсу (61%), потім на рівні профільних навчальних предметів (53%), і найменше – профорієнтаційної роботи (44%). Корисність отриманих знань, умінь, навичок для подальшого свідомого вибору напряму професійної підготовки (профорієнтаційний аспект) у межах спецкурсів зростає з віком: 24% у 5–7 класах до 47% у випускників, а в межах позакласної та позашкільної роботи – від 28% до 49% відповідно.

Результати порівняння відповідей батьків щодо ставлення до діяльності закладу освіти стосовно здійснення допрофільного та профільного навчання також пов’язані з віком їхніх дітей. Кількість батьків, які позитивно ставляться до ідеї **наскрізності** допрофільного та профільного навчання в ліцеї, зростає зі старшими

класами: 39% у 5–7 класах до 64% у 11 класах. Ступінь інформованості батьків щодо особливостей здійснення навчання також зростає (48% у 5–7 класах до 59% у 10-11 класах). При цьому кількість батьків, які **впливають** на вибір дитиною напряму допрофільного та профільного навчання, суттєво зменшується з віком учнів: 51% у 5–7 класах, 31% у 8–10 класах та 12% у 11 класах.

Перехід до формувального етапу й очікувані результати

Виконання завдань ІІ (концептуально-діагностувального) етапу дає змогу розпочати здійснення завдань ІІІ (формувального) етапу, який триватиме з листопада 2025 року по жовтень 2027 року. Цей етап передбачає розроблення експериментальних робочих зошитів для учнів та навчальних матеріалів, які забезпечуватимуть створення організаційно-методичних умов допрофільного та профільного навчання. Ключовим завданням є експериментальна апробація концепції, моделі допрофільного та профільного навчання на основі створення теоретично обґрунтованих організаційно-методичних умов, методики конструювання навчальних занять та розроблених курсів. Заплановано здійснити статистичний аналіз та узагальнення результатів апробації досліджуваної моделі, внести корективи в модель допрофільного та профільного навчання та методику конструювання навчальних матеріалів за результатами їхньої експериментальної апробації. На цьому ж етапі буде розроблено проєкт освітньої програми ліцею (ІІ–ІІІ ступені) на основі експериментально апробованих навчальних курсів, які забезпечують допрофільне та профільне навчання учнів.

Завершення всього експерименту всеукраїнського рівня (IV узагальнювальний етап) має забезпечити низку важливих **очікуваних результатів**:

1. Буде розроблено та обґрунтовано концепцію допрофільного та профільного навчання учнів у закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи.
2. Будуть визначені й обґрунтовані організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання, а також розроблена, обґрунтована та експериментально апробована модель допрофільного та профільного навчання учнів.

3. Буде розроблено, обґрунтовано та експериментально апробовано комплексне організаційно-методичне забезпечення допрофільного та профільного навчання учнів, що включає методику та діагностувальний інструментарій для оцінювання стану навчання, навчально-методичні матеріали щодо підготовки педагогічних працівників до реалізації моделі, а також методику конструювання навчальних занять, які забезпечуватимуть допрофільне та профільне навчання.
4. Буде здійснено теоретико-методичну підготовку педагогічних працівників до реалізації моделі допрофільного та профільного навчання учнів на основі створення відповідних організаційно-методичних умов, методики конструювання навчальних занять, які забезпечуватимуть допрофільне та профільне навчання учнів.
5. Будуть розроблені, експериментально апробовані та впроваджені експериментальні навчальні матеріали й робочі зошити.
6. Буде розроблено проєкт освітньої програми ліцею (II–III ступені) на основі експериментально апробованих навчальних курсів, які забезпечують допрофільне та профільне навчання учнів.
7. Буде створено та оприлюднено рукопис методичного посібника «Допрофільне та профільне навчання в закладі загальної середньої освіти: теорія і практика», а також наукові та науково-методичні публікації учасників Експерименту за темою дослідження.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 9

Допрофільна освіта в сучасній середній школі. (2009). Освіта.UA. https://osvita.ua/school/method/3966/

Ліпчевська, І. (2025). Компетентність з навчання впродовж життя як необхідна умова професійної успішності особистості в інформаційному суспільстві. *Молодь і ринок, 12/232*, 40–45. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.315426

Малихін, О., & Арістова, Н. (2024a). *Нормативно-правова база організації освітньої діяльності в закладах профільної середньої освіти Естонії*. 234–236. https://ekhnuir.karazin.ua/items/2b48d566-2c93-4c21-ac7f-894b4acfe355

Малихін, О., & Арістова, Н. (2024b). *Профільний підхід до організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти: Досвід Італії*. 202–206. https://undip.org.ua/library/pedahohichna-komparatyvistyka-i-mizhnarodna-osvita-2024-intehratsiyni-protsesy-v-osviti-u-naukovomu-dyskursi/

Малихін, О., Арістова, Н., & Алєксєєва, С. (2023). *Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час: Методичні рекомендації*. Інститут педагогіки НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/739694/

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: Дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, *11*(10), Article 10. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024a). *Профільна середня освіта: Упровадження глобальних трендів у вітчизняній педагогіці*. 207–210. https://undip.org.ua/library/pedahohichna-komparatyvistyka-i-mizhnarodna-osvita-2024-intehratsiyni-protsesy-v-osviti-u-naukovomu-dyskursi/

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024b). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, *4*, Article 4. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64

Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І., Павловська, О., & Борзенкова, Т. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український педагогічний журнал*, (2), 94–104. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2024). *Актуальні питання реформування профільної середньої освіти в Україні*. 237–240. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743061/

МОН. (б. д.). *Нова українська школа*. https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola

Сергієнко, Н. (2010). Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика управління освітою*, *3*. http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-3-2010

Топузов, О., Малихін, О., Алєксєєва, С., & Арістова, Н. (2024). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній старшій школі: Методичний посібник*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741093/

Топузов, О., Малихін, О., Арістова, Н., Алєксєєва, С., Попов, Р., Барановська, О., & Шелестова, Л. (2024). *Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743967/

Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E., & Orska, R. (2023). Educators' Feedback on Website "Overcoming Stress and Anxiety Together: Teachers – Schoolchildren – Parents". *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 564–574. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089

Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Kalinina, L., & Mosiakova, I. (2024). Learning Losses Among Students of General Secondary Schools in Ukraine as a Consequence of Unpredictable Global Challenges: Challenges and Perspectives. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 563–572. https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7915

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження засвідчило, що профільна середня освіта в Україні постає як відкрита, цілісна й динамічна система, розвиток якої визначається переходом від знаннєвої до компетентнісної логіки навчання, посиленням індивідуалізації й персоналізації освітніх траєкторій і впровадженням сучасних цифрових рішень. Нормативно-правові засади, що сформовані впродовж останніх років, створили умови для теоретичного переосмислення профільної середньої освіти та для практичної реалізації узгоджених управлінських, змістових і технологічних рішень.

Запропонована концептуальна модель дидактичної системи профільної середньої освіти в семикомпонентній архітектурі забезпечує логічну цілісність: пропедевтично-методологічний компонент задає понятєву рамку та принципи функціонування системи; нормативно-правовий фіксує її відповідність законодавству й стандартам; організаційно-інституційний визначає управління та форми реалізації освіти в конкретному типі закладів освіти; змістово-профільний структурує освітні програми та профілі; процесуально-діяльнісний окреслює сучасний освітній процес; контрольно-оцінювальний задає механізми моніторингу й валідації результатів; рефлексійно-прогностичний забезпечує аналітичний цикл саморозвитку системи.

Методологічна єдність моделі забезпечена взаємодоповнюваними підходами: компетентнісним і діяльнісним (спрямованість на сформованість досвіду дії), особистісно зорієнтованим (індивідуальна траєкторія), системним (взаємопов’язаність компонентів), аксіологічним (ціннісно-світоглядна основа) і акмеологічним (професійне зростання педагога й суб’єктний розвиток здобувача освіти), інтегративним і контекстним (міжгалузева цілісність і зв’язок з реальними життєвими ситуаціями), ресурсним (людський, організаційний і цифровий потенціал). У цій рамці профільна середня освіта постає як адаптивна система, здатна підтримувати якість навчання за умов високої варіативності контингенту й освітнього середовища.

Інституційна варіативність моделі передбачає її конкретизацію для різних типів закладів: академічних ліцеїв, професійних коледжів (закладів професійної (професійно-технічної) освіти), закладів фахової передвищої та вищої освіти, спеціалізованих і спеціальних закладів. Збереження інваріантного ядра за одночасної відмінності організаційних рішень, ресурсних можливостей і профільних спрямувань демонструє здатність моделі до масштабування та локальної налаштовуваності.

Аналіз міжнародного досвіду підтвердив спільні для європейського простору тенденції: компетентнісну орієнтацію, індивідуалізацію вибору, диверсифікацію освітніх програм і щільні зв'язки профільної підготовки з подальшими освітніми та професійними траєкторіями. Ідентифіковано низку рішень, потенційно переносимих у вітчизняний контекст без втрати відповідності національним стандартам і політикам.

Функції педагогічних технологій у профільній середній освіті (насамперед, диференціаційна, самореалізаційна, інтенсифікаційна, мотиваційна), а також формування в здобувачів профільної середньої освіти вміння приймати рішення доводять, що технологічний вимір є системоутворювальним: через нього реалізуються міжпредметна інтеграція, проєктно-дослідницькі практики, формувальне оцінювання та рефлексивні цикли. Технології надають моделі операційної чіткості та забезпечують відчутність результатів для здобувача освіти.

Історико-дидактичний аналіз, проведений у монографії, дав змогу інтерпретувати сучасні зміни як закономірний етап еволюції профільного навчання в Україні: від локальних експериментів до нормативно й методично забезпеченої моделі. Здійснений аналіз виявив можливості (цифровізація, розширення автономії, розвиток освітньої аналітики) і ризики (ресурсні асиметрії, нерівність доступу, методична непідготовленість окремих закладів), що мають бути враховані в управлінських рішеннях.

Окреслена в монографії модель здобувача профільної середньої освіти інтегрує освітні результати з громадянською зрілістю, ціннісними орієнтаціями, готовністю до усвідомленого вибору та навчання впродовж життя. Підкреслено, що

партнерська педагогічна взаємодія, рефлексивні практики й системна підтримка індивідуальної траєкторії є критичними чинниками успішності випускника.

Емпіричні дані експерименту на всеукраїнському рівні підтверджують дієвість запропонованих підходів щодо забезпечення наступності допрофільного та профільного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Отже, теоретичні узагальнення, модельні рішення та емпіричні результати утворюють цілісну доказову базу для подальшої розбудови профільної середньої освіти. Запропонована дидактична система може слугувати інструментом стратегічного планування, внутрішнього забезпечення якості та професійного розвитку педагогів.

Перспективи подальших досліджень пов’язуються з: поглибленням інструментарію освітньої аналітики; методичною підтримкою вчителів профільної середньої освіти; вивченням механізмів зменшення освітньої нерівності в умовах варіативних ресурсів і контингентів.

ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Аксьонов, М. (2024). Теоретичні напрацювання щодо мотивації та їх впровадження в освіту підлітків. *Вчені записки Університету КРОК*, 3(75), 295–302.

Алєксєєва, С. В. (2023). Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. *Витоки педагогічної майстерності*, 32, 5–9.

Алєксєєва, С. В. (2023). Цифрова компетентність: змістові домінанти та тренди. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»),* 9(27), 70–78.

Алєксєєва, С. В. (2024). Особливості здобуття профільної середньої спеціалізованої освіти мистецького спрямування. У *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*. Київ, с. 7–10.

Алєксєєва, С. В. (2024). Профільна середня освіта професійного спрямування: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації (збірник матеріалів).* Освіта, 138–141.

Алєксєєва, С. В. (2024). Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»),* Т. 10, 28, 45–55.

Алєксєєва, С., Арістова, Н., Малихін, О., & Топузов, О. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: Методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737635

Алєксєєнко, Т., Петрук, О., Барановська, О., Ліпчевська, І., & Павлова, Т. (2024). *Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній освіті*. Інститут педагогіки НАПН України.

Андрющенко, О. О. (2020). *Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти* (Дис. канд. пед. наук, Запорізький національний університет). http://phd.znu.edu.ua/page/dis/09_2020/Andryushchenko_dis.pdf

Аніщенко, В. М., Артюшина, М. В., Герлянд, Т. М., Кулалаєва, Н. В., Романова, Г. М., Шимановський, М. М., Романов, Л. А., Вайнтрауб, М. А., Кравець, Ю. І., Михнюк, М. І., Пащенко, Т. М., Пятничук, Т. В., Свистун, В. І., & Смирнова, І. М. (2019). Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. https://doi.org/10.32835/978-966-655-908-4/2019

Антонов, Є. В. (2024). Розділ 9. Гейміфікація як засіб мотивації освітнього процесу. У Дубасенюк (Ред.), *Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів* (с. 229–258).

Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі - учні – батьки»: Долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «Мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни»). У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжн. наук.-практ. інтер.-конф.* (с. 50–52). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734324

Арістова, Н. (2024). Розвиток навичок XXI століття: Свідоме сприйняття дійсності в учнів закладів загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжн. наук.-практ. інтер.-конф.* (с. 6–8). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742638

Арістова, Н. (2025). Нормативно-правове забезпечення формування цифрової компетентності учнів старшої профільної школи в Україні. У *Цифрова трансформація в освіті: виклики та перспективи: матеріали Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 112–114). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745505

Арістова, Н., & Гусак, Ю. (2023). Реалізація положень аксіологічного підходу до формування освітньої автономності учнів старшої школи. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжн. наук.-практ. інтер.-конф.* (с. 3–5). https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/02/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-2.pdf

Арістова, Н., & Гусак, Ю. (2024). Визначення дидактичних умов формування освітньої автономності учнів старшої школи засобами іншомовного читання. *Суспільство та національні інтереси*, *4*(4), 223–233. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-223-233

Арістова, Н., & Гусак, Ю. (2024). Метод скаффолдингу як інноваційний метод формування освітньої автономності учнів закладів загальної середньої освіти на заняттях з англійської мови. У *Perspectives of contemporary science: theory and practice. Proceedings of the 4th International scientific and practical conference*. (с. 704–708). https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/05/PERSPECTIVES-OF-CONTEMPORARY-SCIENCE-THEORY-AND-PRACTICE-26-28.05.24.pdf

Арістова, Н. О., & Махович, І. А. (2023). Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* За наук. ред. Топузова, Малихіна (с. 201–204).

Арістова, Н., & Махович, І. (2024). Розуміння змісту і сутності поняття «гейміфікація» у науковому педагогічному просторі України. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Педагогіка»)*, 8(36), 1058–1070. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1058-1070

Балл, Г., & Перепелиця, П. (1998). Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів. *Педагогіка і психологія проф. освіти*, № 5, 149–159.

Барановська, О. В. (2000). Формування інформаційної культури учня. *Шлях освіти*, №3. 31–34.

Барановська, О. В. (2006). Інформаційна компетенція – ключова компетенція випускника профільної школи. ЦІППО. 18 грудня 2006 року. http://www.cippe.edu.ua/forum/viewtopic.php?t=120&highlight=&sid=783d986e99a9c663498106..

Барановська, О. В. (2007). Дидактичні підходи до проблеми форм навчання в профільній школі. *Профільне навчання: теорія і практика*, наук. ред. Липова. ВВП «Компас». Інститут педагогіки АПН України; Гімназія № 290 м. Києва, 35–45.

Барановська, О. В. (2007). Форми навчання в профільній школі. *Біологія і хімія в школі*, (4) 38–41.

Барановська, О. В. (2008). Впровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*, № 5. 44–47.

Барановська, О. В. (2008). Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. *Практико-зорієнтований посібник*. Запоріжжя: Хортиця.

Барановська, О. В. (2008). Форми навчання в профільній школі. *Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти: Практично зорієнтований посібник*, гол. ред. Сафіулін; наук. ред. Паламарчук. Освіта України. 47–54.

Барановська, О. В. (2009). Форми організації навчальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання. *Хімія і біологія в школі,* №5. 5–7.

Барановська, О. В. (2010). Форми організації навчальної діяльності учнів в умовах профільної диференціації навчання. *Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади* / Упор.: Л.А. Липова, М. Є. Терещенко. Мандрівець. 41–48.

Барановська, О. В. (2011). Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*, №4(86), 26–29.

Барановська, О. В. (2012). Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у профільній школі в умовах гуманітаризації навчання. *Українська мова і література в школі*, №8. 47–50.

Барановська, О. В. (2014). Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* [ред. кол.; гол. ред. Топузов]. Пед. Думка. 14, 34–41.

Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології профільного навчання: варіативність та особливості в умовах нової української школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка: зб. наук. праць*, ред. кол.; гол. ред. Рибалко. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка. 3, 67–75.

Барановська, О. В. (2019). Педагогічні технології філологічного спрямування в профільному навчанні як основа формування морально-громадянських цінностей особистості. *Україна, українська мова – світ XXI століття у діалозі*

культурно-мовних, морально-громадянських цінностей особистості та педагогічних систем: ел. зб. статей за матеріалами Дванадцятої Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовт. 2019 р., наук. ред. Васьківська. Педагогічна думка. 23–30.

Барановська, О. В. (2020). Основні напрямки розвитку обдарованої особистості (технологічний аспект). *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.). Умань: Візаві.16–19.

Барановська, О. В. (2021). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: Методичні рекомендації*. «Фенікс».

Барановська, О. В. (2021). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 12 лютого 2021 р).* Міжнародний гуманітарний дослідницький центр. 9–11.

Барановська, О. В. (2021). Реалізація педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням. У *Технології профільного навчання*. За наук. ред. Васьківської (с.124-178).

Барановська, О. В. (2021). Формування наскрізних умінь третьокласників за допомогою методичного апарату підручника. *Проблеми сучасного підручника*, 26, 18–32.

Барановська, О. В. (2022). Розвиток соціальної взаємодії учнів початкової школи засобами підручника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XII: Якісні дослідження для покращення життя людини*. Конін–Ужгород–Перемишль: Посвіт. 38–40.

Барановська, О. В. (2022). Сучасні підходи до розвитку обдарованої особистості в педагогічній науці і практиці. *Обдарованість: методи діагностики та специфіка моніторингу: матеріали Всеукраїнського науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 30–31 травня 2022 р.)*. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 22–28.

Барановська, О. В. (2023). Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. *Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference*. Ізраїль, Єрусалим. 159–164.

Барановська, О. В. (2023). Інформаційні (читацькі) уміння учнів початкових класів: освітні втрати в реаліях війни. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, УДУ імені М. Драгоманова. 200–203.

Барановська, О. В. (2023). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference.* Італія, Флоренція. 164–168.

Барановська, О. В. (2023). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. Топузов, Малихін (наук. ред.) *Зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 22-23 листопада 2022 р.* «Видавництво Людмила». 78–82.

Барановська, О. В. (2024). Виявлення обдарованості дитини в умовах війни: методики діагностування на допомогу вчителю. *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали науково-практичного онлайн-семінару, Київ, 23–26 травня 2024 року.* Інститут обдарованої дитини НАПН України. 22–30.

Барановська, О. В. (2024). Дидактична система профільного навчання в нестабільному соціальному середовищі: інноваційні підходи. Гжесяк, Зимомря, Ільницький (ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVI: Місце й роль когнітивістики в роз–витку науки та освіти.* Конін–Ужгород–Перемишль–Херсон: Посвіт. 60–62.

Барановська, О. В. (2024). Дидактична система профільного навчання в старшій школі: шлях до самовизначення особистості. *Perspectives of contemporary science: theory and practice. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference.* SPC «Sci-conf.com.ua», Львів, Україна. 419–425.

Барановська, О. В. (2024). Дидактичні функції шкільного підручника у формуванні читацької компетентності старшокласників як чинник успішної самореалізації в сучасному суспільстві. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 6–22.

Барановська, О. В. (2024). Поняття «освітні втрати» та «навчальні втрати» учнів початкової та основної школи: складові та специфіка. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік.* Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка. 74–75.

Барановська, О. В. (2024). Програма формування читацьких умінь учнів початкових класів як підґрунтя для роботи вчителя в умовах освітніх розривів. Топузов, Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: збірник матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (07–08 листопада 2023 р.). Видавництво «Людмила».112–114.

Барановська, О. В. (2024). Профільна освіта: навчання для майбутнього. Локшина (ред.). *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф.* (Київ, 30 трав. 2024 р.). Ін-т педагогіки НАПН України. Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД».97–101.

Барановська, О. В. (2024). Профільне навчання в старшій школі в умовах війни: аналіз і перспективи. *Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів: матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції* (Київ, 27 березня–2 квітня 2024 року). Упоряд.: Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 246–253.

Барановська, О. В. (2024). Розвиток дидактичної системи профільної середньої освіти України: модель сучасного випускника. Гжесяк, Зимомря, Ільницький (ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 12: Виклики та можливості науки та освіти у контексті сучасних трендів [колективна монографія].* Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 14–25.

Барановська, О. В. (2024). Формування громадянської компетентності старшокласників: основні пріоритети в умовах воєнного часу. Пузіков (ред.).

Конструювання компетентнісно орієнтованого змісту повної загальної середньої освіти: збірник матеріалів науково-методичних семінарів і науково-практичної конференції, організованих і проведених у 2023/2024 н. р. за участі відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України. Педагогічна думка. 36–45.

Барановська, О. В. (2024). Формування soft skills як основи для успішного навчання учнів початкових класів в умовах освітніх розривів. *Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку початкової освіти: зб. матеріалів IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Рівне, 16 травня 2024 року.* Рівне: РДГУ.10–13.

Барановська, О. В. (2025). Можливості та ризики впровадження профільного навчання в умовах війни: SWOT-аналіз. Ґжесяк, Зимомря, Ільницький (наук. ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 13: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій [колективна монографія]* Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 19–31.

Барановська, О. В. (2025). Обдарованість і життєвий вибір старшокласника: діагностика та підтримка. М. Мельник, В. Шульга (упор.). *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку: матеріали науково-практичного онлайн-семінару (Київ, 22–26 травня 2025 року).* Інститут обдарованої дитини НАПН України. 56–64.

Барановська, О. В. (2025). Складові готовності випускника старшої школи до здійснення життєвого вибору. Топузов, Малихін (ред.). Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29-30 жовтня 2024 р. Педагогічна думка. 55–60.

Барановська, О. В. (2025). Специфіка організації профільного навчання в ліцеях України. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVIII: Методологічні інновації в дослідженнях і викладанні: від теорії до практики*, ред.: Ґжесяк, Зимомря, Ільницький. Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 110–112.

Барановська, О. В., Косянчук, С. В., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2018). Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal. Warsaw,* Sp. z o. o. «iScience», Issue 3. 62–72.

Берг, О., & Колодяжна, А. (2021). Теоретичні основи мотивації навчальної діяльності. *Збірник тез доповідей V Міжнародної науково–практичної конференції текстильних та фешн технологій KyivTex&Fashion*, (с. 125–128).

Бех, І. (2002). Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*, (5), 5–6.

Бех, І. Д. (2012). Компетентнісний підхід як освітня стратегія. У *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: Теорія, практика, досвід* (с. 6–13). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8772

Більше вибору для учнівства: уряд затвердив Державний стандарт профільної середньої освіти. (2024). https://mon.gov.ua/news/bilshe-vyboru-dlia-uchnivstva-uriad-zatverdyv-derzhavnyi-standart-profilnoi-serednoi-osvity

Бондаренко, Н. (2023). Читання як життєва стратегія»: реалізація державної політики книгочитання-2032 у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника*, (30), 19–31.

Бондаренко, Н. В., & Косянчук, С. В. (2018). Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи. *Молодь і ринок*, (4(159)), 86–92.

Буреннікова, Л. Ю., Шинкаренко, С. О., & Юшкова, Л. С. (1995). Активізація пізнавальної діяльності студентів з використанням методів педагогіки співробітництва. У *Сучасні педагогічні технології у вищій школі*.

Бусел (Ред.). (2007). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (В. Т. Бусел, Уклад.). ВТФ «Перун».

Буханєвич, В. В. (2016). Психолого-педагогічні умови інтенсифікації навчання. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. (с. 231–239).

Васильєва, Д. В. (2019). Дистанційне навчання: вчора, сьогодні, завтра. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1, с. 21–26.

Васильєва, Д. В. (2024). Навчання математики у профільній середній освіті. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 108–111).

Васьківська, Г. О. (2018). Генеза диференційованого навчання: дидактичний аспект. *Диференціація в шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 16 травня 2018 р.* м. Київ. Інститут педагогіки.

Васьківська, Г. О., Кизенко, В. І., Косянчук, С. В., Барановська, О. В., та інші (2018). Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект.

Васьківська, Г. О., Косянчук, С. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., & Кравчук, О. П. (2020). Технології профільного навчання.

Васьківська, Г. О., Косянчук, С. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., & Кравчук, О. П. (2021). Технології профільного навчання: кол. монографія (Васьківська, Ред.). КОНВІ ПРІНТ.

Ващенко, Л. (2022). Старшокласники про мотиви навчання в профільному закладі загальної середньої освіти. У *The 7th International scientific and practical conference «International scientific innovations in human life»* Manchester, (с. 372-375), United Kingdom.

Ващенко, Л. С. (2024). Профільне навчання біології у закладах загальної середньої освіти: статистичні характеристики. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 69–73).

Відкрита освіта: новітні технології у навчальному процесі та освітньому менеджменті як засіб інтенсифікації розвитку освітньо-наукової системи України. Аналітична записка. https://www.niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/vidkrita-osvita-novitni-tekhnologii-u-navchalnomu-procesi-ta?utm_source=chatgpt.com

Вознюк, О., Гаращук, К., & Зимовець, О. (2023). Пошуки ефективної моделі освітньої діяльності: світовий досвід. *Нові технології навчання, 97,* 16–26.

Волкова, Н. П. (2018). Інформаційно-комунікаційні технології. Гейміфікація. У *Інтерактивні технології навчання у вищій школі* (с. 162–206).

Генкал, С. Є. (2005). Індивідуальні освітні проекти як засіб реалізації пізнавальних потреб учнів профільних класів. *Педагогічні науки: Зб. наук. пр.* Ч. ІІ. Суми: ДПУ ім.А.С.Макаренка. 200–206.

Генкал, С. (2022). Самореалізація учнів під час проєктної діяльності на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 1(115), 199 – 210.

Геревенко, А. М., Ільїна, Т. В., & Ібрагімова, Л. А. (2024). Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. *Академічні візії.* Випуск 31, 1 – 12.

Гнєзділова, В. І. (2021). *Інноваційні технології у STEM-освіті: Навчальний посібник.* Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

Головко, М. В. (2024). Особливості формування та реалізації курсів фізики базового та профільного рівнів Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, 32, 51–65.

Голуб, Н. Б., & Горошкіна, О. М. (2019). *Концепція навчання української мови учнів ліцею.* Педагогічна думка.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.

Горєлов, В., & Даріуш, С. (2017). Гейміфікація навчання. Інформаційні технології та комп'ютерне моделювання (с. 136–139).

Горошкіна, О. М. (2024). До проблеми відбору змісту навчання української мови в умовах профільної диференціації. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 112–114).

Губачов, О. І. (2009). Дидактичні умови індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання.* Інститут педагогіки АПН України, Київ.

Делікатна, Н. М. (2021). *Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх вчителів початкової школи* (Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка). http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18599/1/Dis_Delikatna_N.M.pdf

Дзюбко, Л., & Гриценок, Л. (2009). Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика,* 4, 33–43.

Дидактика: навч. посіб. для студ. пед. спец. і вчителів. (2004). І. В. Малафіїк. Кондор.

Диса, О. В. (2019). Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1(17), 13–19. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/1/3.pdf

Діагностика особистості. Путівник практичного психолога: довідник. (2015). В. В. Войтко (укл.). Кіровоград: КЗ КОІППО імені Василя Сухомлинського.

Добридень, А. (2008). Мотиви самоосвітньої діяльності старшокласників. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 129, 33–37.

Допрофільна освіта в сучасній середній школі. (2009). Освіта.UA. https://osvita.ua/school/method/3966/

Доротюк, В. (2019). Мотивація учнів: проблема та шляхи її вирішення в умовах компетентнісно орієнтованого навчання. У *Матеріали І Всеукраїнської науково–практичної інтернет–конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»* (с. 45–49).

Друшляк, М. Г. (2020). *Теорія і практика формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у закладах вищої освіти* (Дис. д-ра пед. наук, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка). https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/specrada/1718190920/Drushlyak/Drushlyak.pdf

Дуброва, О. (2016). Навчальна мотивація як специфічний компонент навчальної діяльності. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки,* 14.

Євангеліст, О. О. (2019). Віртуальні хімічні лабораторії як засіб підтримки навчально-дослідницької діяльності учнів з хімії при вивченні теми «Розчини».

Єрмаков, І., & Пузіков, Д. (2007). Життєвий проект особистості: від теорії до практики: *Практико-зорієнтований посібник.* Дніпропетровськ.

Жадан, С. (2022). Хай це буде текст не про війну. 23.10.2022. https://chytomo.com/serhij-zhadan-khaj-tse-bude-tekst-ne-pro-vijnu

Жукова, О. А. (2019). *Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій* (Дис. д-ра пед. наук, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна). http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13763/1/dis_Zhukova.pdf

Загородня, А. А. (2019). Місце та роль профільного навчання старшокласників у розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл. У *Scientific discoveries: projects, strategies and development.* Volume 2. Edinburgh, Scotland. (с. 102–104).

Загородня, А. (2019). Профілізація загальної середньої освіти в контексті ідей НУШ. *Молодь і ринок*, 10, 126–130.

Загорулько, М. О. (2017). Формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь вивчення особистості молодшого школяра. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету "Педагогічні науки"*, (79), 118–121.

Засєкіна, Т. М. (2024). Концептуальні засади розроблення модельних навчальних програм для профільної освіти. У *Наукова доповідь на методологічному семінарі «Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації»*, 6(1).

Засєкіна, Т. М. (2024). Формування обов'язкових освітніх компонентів профільної середньої освіти. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 36–39).

Іванов, С. В., Мостенська, Т. Л., Федулова, І. В., & Рибачук-Ярова, Т. В. (2012). Використання кейс-методів у навчальному процесі. *Наукові праці НУХТ,* 43, 107–112.

Іванчук, М. Г. (2004). *Інтегроване навчання: Сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання)*. Рута.

Інститут педагогіки НАПН України. (б. д.). Угоди про співробітництво. https://undip.org.ua/postgraduate/osvitnia-diialnist/uhody-pro-spivrobitnytstvo/?utm

Калініна, Л. М. (2008). *Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом* (Дис. д-ра пед. наук, Державний

вищий навчальний заклад "Університет менеджменту освіти" НАПН України). https://uacademic.info/ua/document/0509U000021?utm

Канішевська, Л. В. (2011). Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ.

Кизенко, В. (2004). Формування і реалізація профільного навчання у старшій школі. *Освіта і управління.* Т. 7, (3)/4.138–148.

Кизенко, В. І. (2007). Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі: посіб. для вчителів, керівників загальноосвіт. навч. закл., працівників органів освіти, аспірантів і студентів. К. Педагогічна думка.

Кизенко, В. І. (2008). Профільне навчання: проблеми впровадження. *Біологія і хімія в школі,* (3) 42–44.

Кизенко, В. І. (2019). Технології впровадження курсів за вибором як умова реалізації профільного навчання. Васьківська (наук. ред.). *Організаційно-дидактичні особливості реалізації технологій профільного навчання: зб. матер. Круглого столу, м. Київ, 14 берез. 2019 р.* Ін-т пед. НАПН України. 45–47.

Кизенко, В. І. (2021). Теоретико-методологічні засади проєктування змісту варіативного навчання у закладах загальної середньої освіти: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.09. Київ.

Кизенко, В. І., Васьківська, Г. О., Бондар, С. П., Барановська, О. В., Корсакова, О. К., Трубачева, С. Е., & Осадчук, Р. І. (2012). Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія (Кизенко, Ред.). Педагогічна думка.

Кисельова, О. І. (2011). Шляхи і методи інтенсифікації педагогічного процесу у вищій школі. *Наука і освіта,* 7, 45–49.

Климчук, В. О., & Горбунова, В. В. (2014). *Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: Теорія, методика, програма розвитку*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. https://hdl.handle.net/20.500.14570/1058

Козак, Т. М. (2012). Інтенсифікація лекції у вищій школі засобами мультимедійних презентацій. *Information Technologies and Learning Tools*, Том 28, Вип. 2.

Козир, М. (2020). Розвиток мотивації школярів до навчання засобами ІКТ. *Освітологічний дискурс.* Том 31, 4.

Кондратенко, Л. (2004). Розумові здібності дитини. (Диферент.-діагност. дов. психолога школи 1 ступеня). Главник, (Психологічний інструментарій).112 с.

Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (українська мова, українська та зарубіжні літератури). (2025). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/novyny-posylannia/konceptualni-zasadi-movno-literaturnoyi-osvitnoyi-galuzi-ukrayinska-mova-ukrayinska-ta-zarubizna-literaturai.pdf

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України. (2019). Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641.

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015). http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

Концепція розвитку цифрових компетентностей: (2021). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р, (167)-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

Корсакова, О. (2001). Про технологію диференційованого навчання. *Рідна школа*, (9) 44–46.

Костюк, Н. Т. (1998). *Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання*. Вища школа.

Кремень (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юрінком Інтер.

Кремень, В. Г., Топузов, О. М., Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І., & Засєкіна, Т. М. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для Нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5, 1–8.

Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: педагогіка, 3, 140–147.

Кучеренко, Л. І., & Мамчур, Л. І. (2023). Формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект. 8_Kucherenko_Mamchur_122_2023_108-122.pdf. 108–122.

Лашевська, Г. А. (2024). Хімічний складник профільної середньої освіти. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 104–107).

Леонтьєва, І. В. (2019). Педагогічна освіта: теорія і практика. *Психологія. Педагогіка,* 32, с. 29–38.

Литвинова, С. Г., Сороко, Н. В., Баценко, С. В., Богочков, Ю. М., Гриб'юк, О. О., Дементієвська, Н. П., Коркішко, І. А., Слободяник, О. В., Соколюк, О. М., & Ухань, П. С. (2023). Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти: колективна монографія.

Ліпчевська, І. (2024). Зміст профільної середньої освіти: Індивідуалізація та персоналізація навчання. У *Орієнтири національної освіти в умовах сьогодення : зб. наук. пр. Міжнар. наук.- практ. конф.* (с. 39–42). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743056

Ліпчевська, І. (2024). Створення цифрового освітнього середовища як необхідна умова успішності профільної середньої освіти. У *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі : матеріали VI Міжн. наук.-практ. конф. молодих учених* (с. 115–118). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743059

Ліпчевська, І. (2024). Тенденції розвитку української системи освіти в умовах воєнного стану в країні: Від освітніх втрат до потенційних можливостей удосконалення освітнього процесу. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 123–124). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739969

Ліпчевська, І. (2024). *Цифровізація освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів*. У Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (с. 75–78). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743060

Ліпчевська, І. (2025). Компетентність з навчання впродовж життя як необхідна умова професійної успішності особистості в інформаційному суспільстві. *Молодь і ринок*, *12*(232), 40–45. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.315426

Ліпчевська, І. Л. (2025). Digitalization of Primary Education as a Means of Minimizing Students' Learning Losses. *Початкова освіта: виклики, інновації, перспективи:*

матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна. (p. 180–183).

Ліпчевська, І., & Савчук, А. (2024). Проєктна діяльність учнів: Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»*, *7*(25), 814–828. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-814-828

Лозенко, А. П. (2010). *Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки* (Автореф. дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова). http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10272/Lozenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, 3. 21–30.

Локшина, О. (2024). Проблема справедливості в європейському освітньому просторі: виклики для країн ЄС та України. *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р.* (ред.) Топузова, Малихіна. Видавництво "Людмила". 255–256.

Лукашенко, Т., Шахнін, Д., Липова, Л., Кучерявий, І., Габ, А., & Малишев, В. (2019). *Профільне навчання теорія та практика, досвід, проблеми, перспективи.* Київ, с. 275.

Ляшенко, О. І. (2024). Шляхи реалізації профільної середньої освіти в умовах реформування української школи. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 10–15).

Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.). (2024). *Профільна середня освіта: Виклики і шляхи реалізації*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740085/1/Збірник_МС_v5.pdf

Ляшенко, О., & Мальований, Ю. (2024). Профільна середня освіта як об'єкт дидактичних досліджень. *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р.* (ред.) Топузова, Малихіна. Видавництво «Людмила». 3–4.

Максименко, С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. ТОВ «КММ». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643/

Малихін, О. В. (2008). Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики*, 9(19), 122–128.

Малихін, О. (2009). Організація навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект. Видавничий дім.

Малихін, О. В. (2010). Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодь і ринок*, (11), 21–27. https://www.researchgate.net/publication/322078265_PEDAGOGICNE_MODELUVANNA_SISTEMI_ORGANIZACII_SAMOSTIJNOI_NAVCALNOI_DIALNOSTI_STUDENTIV_VISIH_PEDAGOGICNIH_NAVCALNIH_ZAKLADIV

Малихін, О. (2010). Пізнавальна самостійність як показник ефективної організації самостійної навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 10(63), 328–335.

Малихін, О. В. (2013). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці. Педагогіка*, 215(203), 11–14.

Малихін, О. (2014). Ідеї самостійності в навчанні та вихованні у роботах класиків української педагогіки (К. Ушинського, Б. Грінченка, В. Сухомлинського) та їх використання у підготовці майбутнього педагога. У Ідеї К.Д. Ушинського в

сучасній педагогіці (до 190-річчя від дня народження К.Д. Ушинського). (с. 145–153). Київський Університет імені Бориса Грінченка.

Малихін, О. (2014). Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. У Акмеологія–наука XXI століття (с. 291–300). Київський Університет імені Бориса Грінченка.

Малихін, О. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки», 133, 124–126.

Малихін, О., & Арістова, Н. (2024). *Нормативно-правова база організації освітньої діяльності в закладах профільної середньої освіти Естонії*. 234–236. https://ekhnuir.karazin.ua/items/2b48d566-2c93-4c21-ac7f-894b4acfe355

Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). Нормативно-правова база організації освітньої діяльності в закладах профільної середньої освіти Естонії. In Таможська (Ed.), *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024): Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 234–236). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742720/

Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). Організація профільної середньої освіти: Досвід Естонської Республіки. In Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Eds.), *Профільна середня освіта: Виклики і шляхи реалізації: Збірник матеріалів* (с. 27–31). Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740521/

Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). Профільний підхід до організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти: Досвід Італії. In Локшина (Ed.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: Інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: Збірник матеріалів VIII Міжнародної наукової конференції* (с. 202–206). ТзОВ «Трек-ЛТД». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742622/

Малихін, О., Арістова, Н., & Алєксєєва, С. (2023). *Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час: Методичні рекомендації*. Інститут педагогіки НАПН України. https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2021). Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник. Конві Прінт.

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: Дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, *11*(10), Article 10. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024). Нормативно-правове забезпечення профільної середньої освіти. У *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації*, с. 78–84.

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024). Профільна середня освіта: Упровадження глобальних трендів у вітчизняній педагогіці. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі : збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф.* (с. 207–210). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742626

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, *4*, Article 4. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64

Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І., Павловська, О., & Борзенкова, Т. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український педагогічний журнал*, (2), 94–104. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104

Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, *3*, 68–76. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76

Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2023). Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український Педагогічний журнал*, *1*, 52–58. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Барановська, О. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2021). Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2018). Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання. У *Стратегії інтеріоризації змісту професійної підготовки майбутніх філологів: Теорія і практика* (с. 45–71). ЦП "КОМПРИНТ".

Малихін, О., & Загорулько, М. (2022). Онлайн-дошка MIRO як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжн. Наук.-практ. інт.-конф.* (с. 86–89). https://doi.org/10.32751/world_didactics2

Малихін, О., & Загорулько, М. (2023). *Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема*. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжн. Наук.-практ. інт.-конф.* (с. 165–170).

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2023). Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення: збірник тез доповідей* (с. 234–237). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739976

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2024). Актуальні питання реформування профільної середньої освіти в Україні. У *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024) : матеріали I Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 237–240). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743061

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025). Емоційний інтелект учителя як чинник результативності освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, *6*(13), 42–49. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-006

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025). *Рівень розвитку емоційного інтелекту вчителя як передумова забезпечення якості освітнього процесу в умовах воєнного стану*. У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. інтер.-конф. (с. 84–87). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745770

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025). Розвиток емоційного інтелекту учнів під час навчання природничо-математичних предметів у ліцеї. У *Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: матеріали VII Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 106–109). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745771

Малихін, О., & Павельчук, М. (2025). Формування освітньої автономності учнів старшої школи як чинник забезпечення якості профільної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки*, *2(48)*, 660–668. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-660-668

Мальчикова, Д. С., Молікевич, Р. С., & Саф'яник, І. С. (2021). Імітаційні та ігрові STEM-технології і практики на уроках природничо-математичного циклу, 14, 79–86.

Маляр, Л., & Ваколя, З. (2021). Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова,* Випуск 82,102 – 107.

Мартинець, Л. А. (2015). Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2015, 3(34), 10–13.

Мельник, Л. П. (2002). *Психологія управління: Курс лекцій* (2-ге вид., стер.). МАУП.

Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої

освіти, в тому числі з учнями з ООП. (2022). (14 с). Київ. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/kopyya_mr_proforiyentaczijna_robota_5_5.pdf

Микитюк, С. О. (2013). Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*, 8(34), 235–243. https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/3636/1/Mykytiuk___Resursnyi%20pidkhid%20yak%20osnova%20rozvytku%20potentsialiv.pdf

Мирончук, Н. М. (2017). Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*, 87, 191–196.

МНА, У. (2019). *Положення про освітній кластер «Інтеграція освіти, науки та виробництва»*. Миколаїв. https://www.mnau.edu.ua/files/dostup/constituent-and-local-documents/266.pdf?ut

Могиляста, С. М. (2020). Розвиток емоційного інтелекту старшокласника: методика і результати дослідження. European Humanities Studies: State and Society, 2, 74–95.

Модельні навчальні програми для 10-12 класів Нової української школи. Профільна школа (з 2027 року). (2025). https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/modelni-navchalni-prohramy-dlia-10-12-klasiv-novoi-ukrainskoi-shkoly-profilna-shkola-z-2027-roku?fbclid=IwdGRjcAMzRMFjbGNrAzNEoGV4dG4DYWVtAjExAAEeOf0VhdDAxtJcZ0AjOb4HzrfWkrArR_mnuLQHt8o-rINwu6EYrYM9tUtolmE_aem_6T5s-FgmRfPRjq-ZysjjMg

МОН. (б. д.). *Нова українська школа*. https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola

МОН України. (2022). *Стратегізація освітнього кластера в України 2023–2025*. https://whocares-pss.info/wp-content/uploads/2025/01/Education-Cluster-and-UNICEF-2023-Ukraine-Education-Cluster-Strategy-2023-2025_in-ukr.pdf?utm

МОН України. (2025). Звіт про громадське обговорення проєкту Методичних рекомендацій щодо формування мережі закладів професійної (професійно-технічної)та фахової передвищої освіти. https://mon.gov.ua/static-

objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/02/28/zvit-ho-proyekt-metod-rekomend-shchodo-formuv-merezhi-zakladiv-p-p-t-o-ta-fpo-28-02-2025.pdf?utm

МОН України. (2025). Міністерство освіти і науки України й Міністерство освіти, професійної підготовки та спорту Королівства Іспанія уклали угоду про співпрацю в галузі освіти. https://mon.gov.ua/news/ministerstvo-osvity-i-nauky-ukrainy-i-ministerstvo-osvity-profesiinoi-pidhotovky-ta-sportu-korolivstva-ispaniia-uklaly-uhodu-pro-spivpratsiu-v-haluzi-osvity?utm

МОН України. (б. д.). Проєкт «Публічно-приватне партнерство для поліпшення сантехнічної освіти в Україні». https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/partneri-z-rozvitku/proekt-publichno-privatne-partnerstvo-dlya-polipshennya-santekhnichnoi-osviti-v-ukraini?utm

Мороз, П. В. (2024). Особливості дослідницької діяльності учнів з історії у профільній школі. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 119–123).

Мороз, П. В. (2024). Формування змісту освітніх компонентів громадянської та історичної освітньої галузі профільної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 32.

Муранова, Н. (2005). Науково–теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання у допрофесійній освіті старшокласників. *Педагогіка і психологія професійної освіти,* 1, 79–90.

На Волині триває моделювання мережі закладів старшої профільної освіти. (б. д.). https://voladm.gov.ua/new/na-volini-trivaye-modelyuvannya-merezhi-zakladiv-starshoyi-profilnoyi-osviti/?utm

Національно-патріотичне виховання в Україні: наук.-допом. бібліогр. покажч. (2019). НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; (упоряд.) Страйгородська Л. І., Пономаренко Л. О., Тарнавська С. В. та ін.; (наук. ред.) Березівська (бібліогр. ред.) Пономаренко Київ. 13–14.

Небеленчук, І. О. (2024). Ціннісно-світоглядні орієнтації як важлива складова читацької компетентності. Яценко (заг. ред.). Шкільна літературна освіта:

традиції і новаторство. XII Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науковопрактичної конференції. Грамота. 162–167.

Нежданова, Н. (2015). Емпіричний аналіз динаміки мотивації майбутніх фахівців як важливої складової структури їх професійних якостей. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Серія: Психологія,* 20(3) (37), Ч. 1., 71–81.

Нова українська школа. (б. д.). https://nus.org.ua/

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. (2016). http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch 2016/konczepcziya.html/.

Носенко, Ю. Г. (2024). Імерсивні технології як засіб підтримки змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. У *Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану*, с.127–130.

Овчарук, О. (2003). Профільне навчання в старшій школі. У Стратегія реформування освіти в Україні: Рек. з освіти політики. Київ. 57–81.

Оліщук, С. А. (2009). Методичний довідник з психодіагностики: навч.-метод посібник. Суми: ВТД «Університетська книга».

Опалюк, Т. Л. (2019). *Дидактичні засади формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* [Дисертація доктора педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України]

Осадченко, І. (2010). Аналіз поняття "дидактична система" у контексті педагогічних категорій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (1), 36–45. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_5.pdf

Осадченко, І. (2019). Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (1). http://znp.udpu.edu.ua/article/view/187908

Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей, (2025). *Освіта для життя: презентація концептуальних засад освітніх галузей* – YouTube.

Очеретна, Н. Д. (2011). Інтенсифікація навчальної діяльності студентів-аграріїв. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 28*, 392–396.

Павельчук, М. (2024). Застосування технологій штучного інтелекту задля провадження навчання впродовж життя (на прикладі КНР). У *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: Збірник матеріалів ІІІ Міжн. наук.-практ. конф.* (с. 45–49).

Павельчук, М. (2024). Методики визначення рівня сформованості наскрізного уміння діяти творчо учнів загальної середньої школи. *Південноукраїнські мистецькі студії, 1*, 38–41. https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.7

Павельчук, М. (2024). Персоналізація навчання здобувачів профільної середньої освіти як представників покоління альфа: Урахування індивідуально-психологічних особливостей. *Український Педагогічний журнал*, *3*, 79–86. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-79-86

Паламарчук, В. Ф. (2005). Першооснови педагогічної інноватики (Т. 1–2). Знання України.

Парфілова, С. (2006). Формування пізнавального інтересу як мотиву навчальної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Випуск 10.

Пашко, Л. Ф., Коваленко, О. П., & Симоненко, Л. І. (Упоряд.). (2008). Профільне навчання: досвід упровадження, інноваційні технології.

Пащенко, Т. М. (2015). Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*, 8(127), 94–99.

Пєхота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М., Нор, К. Ф., & Олексюк, О. Є. (2004). *Освітні технології: Навчально-методичний посібник*. А.С.К.

Пилаєва, Т. В. (2016). Історія розвитку дистанційної освіти в світі. *Наукові записки. Педагогічні науки.* Випуск 147, с. 114–118.

Поліхун, Н., Сліпухіна, І., & Чернецький, І. (2017). STEM орієнтоване навчання як педагогічна проблема. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2, 30–35.

Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.

Пометун, О. І., & Ремех, Т. О. (2024). До питання структури й предметного наповнення профілів навчання громадянської та історичної освітньої галузі. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 60–64).

Попов, Р. (2024). Взаємозв'язок освітнього середовища та становлення лідерських якостей у учнів закладів загальної середньої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, *12*(6), 120–125. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-018

Попов, Р., & Загорулько, М. (2024). *Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжн. Наук.-практ. інт.-конф.* (с. 14–20). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739695

Попович, І. Є. (2018). *Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії* (Дис. канд. пед. наук, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»). http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11451/1/Dis_Popovych.pdf

Попов, Р., & Павельчук, М. (2025). Педагогічні умови формування лідерських навичок і компетентностей учнів старшої профільної школи в контексті змісту та стандартів сучасної освіти. *Український Педагогічний журнал*, *1*, 38–44. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-38-44

Почупайло, О. В. (1994). Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів. … дис. канд. пед наук. Київ.

Почупайло, О. В. (1996). Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*, (4) 95–102.

Почупайло, О. В. (1997). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 10, 29–38.

Пригодій, М. (2024). Реалізація профільної середньої освіти професійного спрямування у закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти: *Наукова доповідь на пленарному засіданні*

методологічного семінару «Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації», 4 квітня 2024 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 6(1), 1–6.

Про затвердження державного стандарту профільної середньої освіти. (Постанова Кабінету Міністрів України № 851 від 25.07.2024). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724

Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. (2024). Постанова Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р, (851) (2024). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text

Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї). Наказ Міністерства освіти і науки України (2024). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-profilnoi-serednoi-osvity-akademichni-litsei

Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі. (2013). Наказ МОН № 1456 від 21.10.13. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/

Про затвердження Положення про ліцей. Кабінет Міністрів України. Постанова від 11 жовтня 2021 р, (1062) (2021). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1062-2021-%D0%BF#Text

Про публічно-приватне партнерство, Закон України (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/4510-IX?utm#Text

Про реалізацію пілотного проєкту щодо формування оптимальної мережі академічних ліцеїв, закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, Наказ (2024). (Україна). https://mon.gov.ua/npa/pro-realizaciyu-pilotnogo-proyektu-shodo-formuvannya-optimalnoyi-merezhi-akademichnih-liceyiv-zakladiv-profesijnoyi-profesijno-tehnichnoyi-ta-fahovoyi-peredvishoyi-osviti?utm

Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації, Розпорядження Кабінету Міністрів України № 167-р (2021). (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text

Професійна орієнтація в Новій українській школі. (2020). (34 с.). https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepcziya-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf

Профільна. (2025). https://profilna.mon.gov.ua/

Профільна. ЗМІСТ. Як викладати в новій старшій школі. (б. д.). https://study.ed-era.com/uk/dashboard/course#!6785

Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку (2004). Наук.-доп. бібліогр. покажч. Вип.1. АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; Уклад.: Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Л. І. Самчук, І. М. Каневська; Наук. консультант і автор вступ. ст. В. І. Кизенко; наук. ред. і відп. за вип. Букшина; бібліогр. ред. Бабич; рецензент Н. М. Бібік. К., 2004.

Профільне навчання: Нормативно-правові й теоретико-методологічні засади (2010). Л. А. Липова, М. Є. Терещенко (упор.). Мандрівець.

Профільне навчання: теорія і практика. (2007). Липова (наук. ред.). Інститут педагогіки АПН України; Гімназія № 290 м. Києва. ВВП «Компас». 35–45.

Пушкарьова, Т. О., & Топузов, О. М. (2019). *Інтегративно-діяльнісна педагогіка*. Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/integra_dial_2019.pdf

Пшенична, О. С. (2024). *Цифрові та мультимедійні технології в профільній середній та фаховій передвищій освіті: Навчальний посібник*. Запорізький національний університет. https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/handle/12345/24053

Рагозіна, В. В. (2024). Військово-патріотична складова навчання мистецтва у закладах профільної середньої освіти. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 155–158).

Рейтинг бакалаврських спеціальностей за кількістю заяв. (2025). Сайт «Вступ. ОСВІТА.UA. »https://osvita.ua/consultations/95141/

Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024). https://www.youtube.com/watch?v=8MrxvuT22us&list=LL&index=33

Рибалка, В. В. (2006). *Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник*. ІПППО АПН України.

Рибачук, А. В. (2018). Інтерактивне навчання як засіб інтенсифікації навчального процесу. *Web of Scholar*. 2(20), Vol.4, 57–60.

Рябовол, Л. Т., & Ремех, Т. О. (2024). Формування правознавчого складника змісту громадянської освіти в профільних класах академічного спрямування. У Ляшенко, Засєкіна, Мальований, Литвинова, & Малиношевська (Ред.), *Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації* (с. 131–133).

Самодрин, А. П. (2006). Вступ до профільного навчання: Навчальний посібник. 2-е вид. ПП Щербатих.

Самодрін, А. П. (1998). Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Криворізький держ. педагогічний ін-т. Кривий Ріг.

Санніков, О. І., & Срібна, С. В. (2021). Мотивація і воля в регуляції прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти.* 15(44), серія «Соціальні та поведінкові науки», 108–125.

Семенова, А. В. (2016). *Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії*. Бондаренко М. О. https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi_vymir.pdf

Сергієнко, Н. (2010). Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика управління освітою*, *3*. http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-3-2010

Серпнева-2025. (2025). Зміст освіти. Арена А. https://www.youtube.com/watch?v=XQXTt7-zMpw&t=10324s

Серпнева-2025. (2025). Освітній простір | Арена С. https://www.youtube.com/watch?v=7vKYz_h4Hng

Сидоренко, О., & Чуба, В. (Упоряд.). (2001). Ситуаційна методика навчання: теорія і практика.

Сисоєва, С. О. (2002). Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика,* 4, 69–79.

Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. ВД «ЕКМО».

Сікорський, П. І. (2000). Теорія і методика диференційованого навчання. Сполох.

Скопненко, О. І., & Цимбалюк, Т. В. (Уклад.). (2006). *Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень*. Довіра.

Скулиш, Н. (2016). Мотивація та самореалізація старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. *Synytsya scientific heritage in the context of current psychology of training and development. Scientific seminar with international participation in november.*

Скуріхіна, А., & Петрунько, О. (2016). Особливості мотивації і ставлення до навчання старшокласників та студентів. *Наукові здобутки студентів Інституту людини,* 1(5).

Слободяник, О. В. (2015). Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. https://core.ac.uk/download/pdf/32308793.pdf

Стратегія розвитку читання на період до 2032 року «Читання як життєва стратегія». (2023). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#Text

Тарара, А. М., Мачача, Т. С., Туташинський, В. І., & Вдовченко, В. В. (2019). Проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

Тарасова, Т., & Насінська, Н. (2020). Мотивація досягнення успіху сучасних старшокласників. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VIII: діалог у розвитку науки та освіти* (с. 305–306).

Творошенко, І. С. (2021). *Технології прийняття рішень в інформаційних системах: Навчальний посібник*. ХНУРЕ. https://doi.org/10.30837/978-966-659-294-4

Терлецька, Л. Г. (2013). Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Видавничий дім «Слово».

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Забезпечення якості загальної середньої освіти: Сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, *33*, 266–272. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, *1*, 5–11. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: Компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства, 1*, 249–259.

Топузов, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024). Нормативно-правове забезпечення профільної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік* (с. 119–121). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745769

Топузов, О., Арістова, Н., & Попов, Р. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік* (с. 31). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739311

Топузов, О., Калініна, Л., & Рогоза, В. (2024). Реалізація STEM-освіти й модернізація українського шкільного куррикулуму, як чинники покращання природничо-наукової грамотності учнів у ракурсі досягнення цілей PISA. *Проблеми сучасного підручника*, *31*, 241–257. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-241-257

Топузов, О., Малихін, О., Алєксєєва, С., & Арістова, Н. (2024). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній старшій школі: Методичний посібник*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741093/

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Алєксєєва, С. В., Попов, Р. А., Барановська, О. В., & Шелестова, Л. В. (2024). *Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. Видавничий дім «Освіта». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743967/1/Монографія_Дидактика_2024.pdf

Топузов, О., Сидоренко, В., & Алєксєєва, С. (2025). Профільна середня освіта професійного спрямування: Між надією та дійсністю. *Український Педагогічний журнал*, *1*, 5–14. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-5-14

Трубачева, С. Е., & Алєксєєнко, Т. Ф. (2025). Особливості проєктування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану та в період відновлення України: методичні рекомендації. Педагогічна думка.

Трубачева, С. Е., & Замаскіна, П. І. (2020). Проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* (47), 195–198.

Трубачева, С. Е., & Корсакова, О. К. (1999). Диференціація та індивідуалізація навчання: Теоретичні відомості. *Освіта і управління*, (3) 80–85.

Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2017). Дидактичні особливості метапредметних технологій в умовах профільного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «педагогіка. соціальна робота».* Випуск 1(40), 295–297.

Уряд затвердив план заходів з реформування місцевого самоврядування і територіальної організації влади на 2024-2027 роки. (2024). https://decentralization.ua/news/17843

Фарина, А., Ковальчук, І., Єрко, Г., Казмірчук, О., Галан, О., & Курчаба, О. (2019). Педагогічний коучинг як засіб інтенсифікації освітнього процесу в Україні. *European humanities studies: State and Society.* Issue 3(I), 64–86.

Фурман, А. (1993). Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. Київ.

Хлєбнікова, Т., & Бережна, Л. (2024). Організація профільного навчання в закладі загальної середньої освіти. У *Collection of Scientific Papers «Scientia»*, Zagreb, Croatia, с. 77–81.

Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження* (2-ге вид.). Харків. http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/ bitstream/123456789/4827/1/khrikov.pdf.

Цюняк, О. П. (2020). *Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності* (Дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН Україна). http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/ 2020/Disser_Tsiuniak_pas.pdf.

Чижевський, Б. Г. (1996). Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні: дис. … канд. пед.наук : спец. 13.00.01. (249 с.). Київ.

Чуб, Н. В. (2007). Комплексні тести готовності дитини до школи. Харків.: Вид. група «Основа».

Чубар, В. (2015). Оптимізація організації профільного навчання старшокласників технологій виробництва. *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Том 1, 7, 156–160.

Чубар, В. (2023). Формування пізнавальної активності старшокласників у процесі профільного навчання технологій. *Collection of scientific papers «Scientia»,* 1/29, 203–208.

Шелестова, Л. А. (2018). Дослідження процесу розвитку творчих здібностей старшокласників у практиці профільного навчання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 1(20), 21–32.

Шелестова, Л. В. (2018). Педагогічні технології як засіб розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика*, 1(20), 24–36.

Шелестова, Л. В. (2019). Використання педагогічних технологій розвитку творчих здібностей школярів у сучасній профільній школі. У *Реалізація профільного навчання в умовах Нової української школи,* (с. 33–41).

Шелестова, Л. В. (2019). Вплив педагогічних технологій на розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. У *Парадигматичні аспекти й дилеми розвитку науки та освіти.* (с. 205–214).

Шелестова, Л. В. (2021). Діяльнісний підхід. У *Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти,* (с. 25–29).

Шелестова, Л. В. (2021). Змішана форма організації навчання у сучасній школі. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. За наук. ред. Топузова, Малихіна, с. 125–127.

Шелестова, Л. В. (2021). Змішане навчання у початковій школі.

Шелестова, Л. В. (2021). Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації. «Фенікс».

Шелестова, Л. В. (2021). Змішане навчання як форма організації спільної діяльності учителя й учнів. У *The 5th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research»*, Hamburg, Germany, с. 190–194.

Шелестова, Л. В. (2021). Переваги й недоліки змішаного навчання у початковій школі. У *Modern trends in development science and practice. Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference*. Varna, Bulgaria. с. 488–490.

Шелестова, Л. В. (2024). *Забезпечення проблеми індивідуалізації навчання у нормативних документах та освітньому стандарті*. У *The VI International Scientific and Practical Conference «Theory and practice of the development of technical sciences»*, Prague, Czech Republic, с. 267–274.

Шелестова, Л. В. (2024). *Змішана форма навчання у профільній загальній середній освіті за умов війни*. У *The XVI International Scientific and Practical Conference «Trends in the development of science and teaching methods»*, Sofia, Bulgaria, с. 208–212.

Шелестова, Л. В. (2024). Можливості використання дистанційної форми навчання для ефективної реалізації профільної освіти. У *The XV International Scientific and Practical Conference «Innovative technologies in the field of human services»*, (с. 154–158), Stockholm, Sweden.

Шелестова, Л. В. (2024). Організація профільної середньої освіти: механізм формування профілів. У *The XII International Scientific and Practical Conference «Development of theories and methods of education of past years»* (с.187–191), Antwerp, Brussels.

Шелестова, Л. В. (2024). Освіта в умовах воєнного стану та в повоєнний період: виклики, ресурси та шляхи компенсації. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. За наук. ред. Топузова; Малихіна, с. 131–134.

Шелестова, Л. В. (2024). Особливості навчального змісту у профільній середній освіті за умов змішаного навчання. У *The XIX International Scientific and Practical Conference «Introduction of new technologies to improve education»*, Rome, Italy, с. 280–285.

Шелестова, Л. В. (2024). Профільна середня освіта в Україні: розроблення змісту та формування профілів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи,* Випуск 2(33), 7–18.

Шелестова, Л. В. (2024). Трансформація профільної середньої освіти в Україні: концептуальні засади та нормативно-правові аспекти. У *The* XI *International Scientific and Practical Conference «Modern trends of youth: advantages and significant disadvantages»*, (с.146–149), Zaragoza, Spain.

Шелестова, Л. В. (2025). Диференційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The VII International Scientific and Practical Conference «Present and future: priority areas of research in scientific and educational activities»* (с. 147–150), Prague, Czech Republic.

Шелестова, Л. В. (2025). Інтенсифікація навчальної діяльності учнів як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The XII International Scientific and Practical Conference. «Modern problems of ensuring the quality of life in the world: present and future»*, (с. 130–135) Lyon, France.

Шелестова, Л. В. (2025). Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: сучасний вимір. Український педагогічний журнал, (4).

Шелестова, Л. В. (2025). Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. *У The XIV International Scientific and Practical Conference «Current topics of science development and their implementation»*, (с. 85–90), Sofia, Bulgaria.

Шелестова, Л. В. (2025). Педагогічні технології як засіб диференціації та інтенсифікації навчальної діяльності учнів у профільній середній освіті. У *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи.: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій* [Наукова редакція: Ґжесяк, Зимомря, Ільницький]. Том 13, 230–241, Конін –Ужгород – Перемишль –Миколаїв.

Шелестова, Л. В. (2025). Педагогічні технології як інструмент самореалізації учнів у профільній середній освіті. У *The VIII International Scientific and Practical*

Conference «Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development» (с. 162–168), Stockholm, Sweden.

Шелестова, Л. В. (2025). Формування уміння приймати рішення і робити вибір як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The III International scientific and practical conference «Theories, thoughts, technologies: the foundations of modern science»*, (с. 102-108), Plovdiv, Bulgaria.

Шелестова, Л. В. (2025). Функції педагогічних технологій у сучасній профільній школі. У *The III International Scientific and Practical Conference «The most difficult problems of youth and ways to solve them»* (с. 170–173), Krakow, Poland.

Шелестова, Л. В., & Барановська, О. В. (2024). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник (наук. ред.) Малихін. Київ.: Видавничий дім «Освіта».

Шелестова, Л. В., & Кизенко, В. І. (2024). Оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті за умов змішаного навчання. У *Abstracts of VI International Scientific and Practical Conference.* Florence, Italy, с. 119–122.

Шелестова, Л. В., & Кизенко, В. І. (2025). Підходи до оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті за умов змішаного навчання. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі.* За наук. ред. Топузова; Малихіна (с. 196–198).

Шехавцова, С. О. (2013). Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 18(277), Ч. 3, (с. 135 – 144).

Шкуропат, А., Головченко, І., & Рудишин, С. (2021). Структура навчальної мотивації учнів старших класів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 3(39), 19–26.

Якимчук, І. (2022). Індивідуально-психологічні передумови та види особистісного вибору. *Вісник Національного університету оборони України*, 69(5), 151–157.

Як оцінювати в НУШ? (2025). Методичний посібник. https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/otsinyuvannya/metodychnyi-posibnyk-iak-otsiniuvaty-v-

nush?fbclid=IwdGRjcANHeBBjbGNrA0d4A2V4dG4DYWVtAjExAAEermC5nBOEwflbG-ZiMND3tugHT7y31e6V5lQAiWs7Rko7qlZjWUpWqCeJXI0_aem_u_PWED0Ko3e70o7z5bAuQg

Яценко, Т. О. (2008). Формування читацької компетентності учнів: Методична «мода» чи вимога часу. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, (7)–8. (с. 82–90).

Яценко, Т. О. (2008). Формувати компетентного читача. *Українська мова і література в школі*, (6) 25–28.

Яценко, Т. О. (2010). Формування компетентного читача в умовах профільного навчання. *Українська мова й література в школі*, (8) 46–48.

Яценко, Т. О. (2011). Розвиток читацької компетентності учнів в умовах профільного навчання. *Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтво: зб. наук. пр*. Вип. 1. Навчальна книга-Богдан, Львів. 132–136.

Яценко, С. (2015). Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти,* Вип. 85, (с. 231–237).

Яценко, Т. О. (2019). Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка: зб. наук. пр.* Старобільськ, Вип. 3(326). Педагогічні науки. с. 184.

Яценко, Т. О. (2019). Читацька компетентність учнів як ключове поняття сучасної шкільної освіти. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретичний і практичний аспекти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 4 листопада 2019 р*. Педагогічна думка. 1–2.

Яценко, Т. О. (2023). Національно-патріотичний компонент навчання української літератури в реаліях Нової української школи. Жосан, О. Е. (уклад.). *Виховання громадянина-патріота в умовах реалізації завдань концепції «Нова українська школа»: збірник матеріалів всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої*

145-й річниці від дня народження Г. Ващенка, 15 березня 2023 р. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 276–280.

Яценко, Т. О. (2023). Шкільний курс української літератури в проєкції формування національної свідомості учнів Нової української школи. *Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах: збірник матеріалів IV всеукр. наук.-практ. конф., 27 квітня 2023 р*. Київ.

Яценко, Т. О. (2025). Тема російсько-української війни в змісті сучасної шкільної літературної освіти: ціннісний і методичний аспекти. *Корпанюківські читання. Українська література в діалозі з історією і світом: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 05 березня 2025 року*. Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна. 268–272.

Яценко, Т. О. (2025). Тема сучасної війни в змісті шкільної літературної освіти. Проблеми сучасного підручника (34). (с. 401–411).

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO). (n.d.). https://www.asoo.hr/

Almalawi, A., Soh, B., Li, A., & Samra, H. (2024). Predictive models for educational purposes: A systematic review. *Big Data and Cognitive Computing*, *8*(12), 187. https://doi.org/10.3390/bdcc8120187

Anderson, E., Robinson, R. S., & Brynteson, K. (2015). Teaching visual literacy: Pedagogy, design and implementation, tools, and techniques. У *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy. Visualizing learning* (с. 265–290). Springer. https://www.researchgate.net/publication/285614088_Teaching_Visual_Literacy_Pedagogy_Design_and_Implementation_Tools_and_Techniques.

Anggraeni, D. M., Prahani, B., Suprapto, N., Shofiyah, N., & Jatmiko, B. (2023). Systematic review of problem based learning research in fostering critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 101334. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334

Arar, K., Zohri, A.-A., Salha, S., Alhouti, I., Chaaban, Y., & Sawalhi, R. (2024). A critical analysis of education policy in turbulent times: A comparative study. *Power and*

Education, *16*(2), 117–138. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/17577438231168965?utm

Baranovska, O., Trubacheva, S., & Kosianchuk, S. (2018). The development of professionally oriented competences of upper secondary school pupils: curricular aspect. In *Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii „Curriculumul şcolar: provocări şi oportunităţi de dezvoltare", Conf. Şt. Intern. (2018; Chişinău). Curriculumul şcolar: provocări şi oportunităţi de dez-voltare: Materialele Conf. Şt. Intern., 7-8 decembrie 2018*, Chişinău / coord. şt.: Lilia Pogolşa, Nicolae Bucun; col de red.: XXX [et al.]. Ch.: IŞE („Lyceum"), 452–457.

Bardach, E. (2021). *A practical guide for policy analysis* (4-те вид.). SAGE. https://justicepolicynetwork.com/wp-content/uploads/2021/03/Bardachs-Eightfold-Path-1.pdf?utm

Berufsbildungsgesetz (BBiG) [Vocational Training Act]. (n.d.). https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2003/

Beymer, P. N., & Thomson, M. A. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 246–263.

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*. https://doi.org/10.1177/003172171009200119

Boud, D. (2020). Seven propositions for assessment reform in higher education. У *Assessment 2020*. https://www.uts.edu.au/globalassets/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf.

Brooks, J. S., & Sinclair, M. P. (2024). Educational policy: Analysis, action, and advocacy across contexts. *Educational Policy*, *38*(7), 1519–1525. https://doi.org/10.1177/08959048241274334

Bundesgesetz, mit dem das Berufsausbildungsgesetz (BAG) geändert wird, BGBl. I Nr. 182/2019. (n.d.). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009581

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (n.d.). https://www.bibb.de/

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMB). (n.d.). Themen/Schule/Schulpraxis/LP/LP_AHS [Topics/School/School Practice/Curriculum/Curriculum_AHS]. https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html

Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5-те вид.). SAGE Publications Ltd.

Caprara, G. V., & Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics, and potentials*. Cambridge University Press.

Cardona-Acevedo, S., Agudelo-Ceballos, E., Cumpa Vásquez, J. T., Martínez Rojas, E., Valencia-Arias, A., Jimenez Garcia, J. A., & Benjumea-Arias, M. L. (2025). E-learning technologies at the secondary education level: Literature review. *Frontiers in Education, 10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1539763

Cassesse E. (Dec. 19, 2022). The Italian Education system explained to English Speaking Expats. https://www.educazioneglobale.com/2022/12/the-italian-education-system-explained-to-english-speaking-expats/

Code de l'éducation [Education Code], LEGITEXT000006071191. (n.d.). Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/

Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: Our critical developments. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1037280

Collado-Soler, R., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., & Navarro, N. (2023). Emotional intelligence and resilience outcomes in adolescent period, is knowledge really strength? *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 1365–1378. https://doi.org/10.2147/PRBM.S383296

Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf#page=1

Costa, A., & Faria, L. (2025). Do students' mindsets about emotional intelligence change over secondary school? Developmental paths in adolescence. *Social Psychology of Education, 28*, Article 68. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10031-x

Dam, M., & Janssen, F. (2021). Modularity in teacher professional development – building blocks for bridging everyday teaching practices and reform ideals centered around

whole tasks. *Professional Development in Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1972435

Dauyenov, Y., Zhumataeva, E., & Orynbekova, A. (2022). Methodological framework for the axiological paradigm in the learning environment. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.895470

Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010. (2010). https://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20111125/decreto-interministeriale-211-del-7-ottobre-2010-indicazioni-nazionali-per-i-licei.pdf

Designing education for the future. (2023). https://vls.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2023/03/Designing-Education-for-the-Future_EN_TAGGED.pdf?utm

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, *14*(1), 4–58. https://doi.org/10.1177/1529100612453266

Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use (ISO 21001:2018). (2018). https://standards.iteh.ai/catalog/standards/sist/1580673c-549a-4733-8321-89a763f8726b/iso-21001-2018

Education at a Glance 2023. (2023). Organisation for Economic Co-operation and Development. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

EQAVET. (2023). *EQAVET Annual Network Meeting 2023 Full summary report*. Venue. https://europa.eu/!W9K7JY?utm

Ercoli, L. (2024). New Italian law protects and promotes authentic Italian products and cultural heritage: what it means for IP rights. https://www.sib.it/en/flash-news/italiano-nuova-legge-sul-made-in-italy-cosa-cambia-per-i-diritti-di-proprieta-intellettuale/#:~:text=Italian%20Law%20of%2027%20December,force%20on%2011%20January%202024

Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. W. W. Norton Company.

Esos.gr. (n.d.). *Νομοθεσία Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* [Secondary Education Legislation]. https://www.esos.gr/katigories/defterovathmia-ekpaidefsi/nomothesia-defterovathmia-ekpaidefsi

Euroguidance France. (n.d.). *L'enseignement secondaire belge (flamand).* https://www.euroguidance-france.org/partir-en-europe/belgique/lenseignement-secondaire-belge-flamand/

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). Country Information for Italy – Legislation and Policy. https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy

European Commission. (27 November 2023). Eurydice. Italy. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education

European Commission. (2026). Eurydice: Estonia. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/overview

European Commission. (б. д.). *EQAVET: European Quality Assurance in Vocational Education and Training*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/working-together/eqavet-european-quality-assurance-vocational-education-and-training_en?utm

European Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&utm

Eurostat. (9 August, 2023). International Standard Classification of Education (ISCED). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)#Implementation_of_ISCED_2011_.28levels_of_education.29

Fearn, L. J. (2023). Online community projects: Learner-centred digital mediation tools for secondary-school English as a foreign language curricula. *Teaching English With Technology*, *2023*(2). https://doi.org/10.56297/buka4060/epgi2711

Fuentealba Jara, R., & Russell, T. (2023). Encouraging reflective practice in the teacher education practicum: A dean's early efforts. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1040104

Goertzen, L., Schils, T., & Heeneman, S. (2023). Co-designing formative assessment practices: A collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice. *Teaching and Teacher Education*, *134*, 104306. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104306

Gonzalez-Nucamendi, A., Noguez, J., Neri, L., Robledo-Rella, V., & García-Castelán, R. M. G. (2023). Predictive analytics study to determine undergraduate students at risk of dropout. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1244686

[Greece]. (1985). *Νόμος 1566/1985* [Law 1566/1985]. Ministry of Education. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Haniford, L. C., Allison, V. A., & Ramirez, L. A. (2023). Collaborative reflection: Professional development among friends across contexts. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1053001

Hartelt, T., & Martens, H. (2024). Self-regulatory and metacognitive instruction regarding student conceptions: Influence on students' self-efficacy and cognitive load. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450947

Hupka-Brunner, S., Meyer, T., & Gomensoro, A. (2023). Data from the Swiss TREE Panel Study (Transitions from Education to Employment). *Journal of Open Psychology Data*, *11*. https://doi.org/10.5334/jopd.97

ILSA GATEWAY. (2017). *PISA 2012 Results*. https://ilsa-gateway.org/studies/results/69

Ilyassova, L. M., Sholpankulova, G. K., & Kosmaganbetova, G. K. (2024). Acmeological competence of future social educators: Current state. *Pedagogy and Psychology*, *60*(3). https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.60.3.011

Italy – 2023/2024. (n.d.). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/inline-images/IT_EN_2023_24.jpg

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, *76*, 162–177. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009

Junaidi, J., Taufiq, T., Mirunnisa, S. M., & Tasya, N. (2024). Contextual teaching and learning (CTL) model using geometry software to improve mathematical creative

thinking abilities. *Proceedings of ICoETS 2024*. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-331-3_16

Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E., & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: Teachers – schoolchildren – parents". *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 564–574. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089

Khoo, E. (2022). Proactive learner empowerment: Towards a transformative approach in education. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 567–580.

Kremen, V., Topuzov, O., Liashenko, O., Malovanyi, Y., & Zasiekina, T. (2023). Концептуальні засади трансформації профільної середньої освіти в контексті реформування української школи. *Education: Modern Discourses*, *6*, 69–77. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-06

Kremen, V., Topuzov, O., Liashenko, O., Malovanyi, Y., & Zasiekina, T. (2023). Профільна середня освіта: Концептуальні засади для нової української школи. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, *5*(2), 1–8. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 [Act on Vocational Education 531/2017]. (2017). https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saadoskokoelma/2017/531

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education], BOE-A-2020-17264. (2020). https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional [Organic Law 3/2022, of March 31], BOE-A-2022-5139. (2022). https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Organic Law 2/2006, of May 3], BOE-A-2006-7899. (2006). https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Li, T., Fan, Y., Tan, Y., Wang, Y., Singh, S., Li, X., Raković, M., van der Graaf, J., Lim, L., Yang, B., Molenaar, I., Bannert, M., Moore, J., Swiecki, Z., Tsai, Y.-S., Shaffer, D. W., & Gašević, D. (2023). Analytics of self-regulated learning scaffolding:

Effects on learning processes. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1206696. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1206696

Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE–Life Sciences Education*, *22*(2). https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

Malykhin, O., & Aristova, N. (2019). Motivation for learning english as a second language in higher school: Comparative analysis in diachronic aspect. *Edukacja – Technika – Informatyka*, *28*(2), 170–175. https://doi.org/10.15584/eti.2019.2.24

Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing quality education to school-age children in times of war in Ukraine: A netnographic analysis. *The New Educational Review*, *69*, 180–190. https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14

Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in ukraine and ways to reduce it: Parents' views. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 553–563. https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088

Maslow, A. H., & Frager, R. (1987). Motivation and Personality. Harper and Row.

Mende, S., Proske, A., & Narciss, S. (2020). Individual preparation for collaborative learning: Systematic review and synthesis. *Educational Psychologist*, 1–25. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1828086

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, *83*(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (n.d.). *Rámcové vzdělávací programy* [Framework Educational Programmes]. https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-skolstvi/ramcove-vzdelavaci-programy

Ministry of Education and Research. (2021). *Education Strategy 2021-2035* [Datafile]. https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2021/education-strategy-2021%E2%80%932035-7453

Ministry of Education and Research. (2022). *Pre-school, basic and secondary education.* https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/general-education/general-education-estonia

Ministry of Education and Research. (2023). *Statistics and analysis*. https://www.hm.ee/en/ministry/statistics-and-analysis#kindergartens

Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234

Monorientation.be. (n.d.). *Je m'informe sur les études et formations: Le secondaire.* https://monorientation.be/je-minforme-sur-les-etudes-et-formations/le-secondaire

Mougiakou, S., Vinatsella, D., Sampson, D., Papamitsiou, Z., Giannakos, M., & Ifenthaler, D. (2022). Learning analytics. У *Advances in analytics for learning and teaching* (с. 131–188). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15266-5_3

Natsiou, G., & Tsitouridou, M. (2025). Framing the social dimension of reflection in teacher education through grounded theory and systematic review methodology. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1521473

NCEE. (2023). Top-performing countries: Estonia. https://ncee.org/country/estonia/

NCEE. (n.d.). *Estonia Learning System Brief* [Datafile]. https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NCEE_Estonia_brief_for_ISG.pdf

Nemzeti Jogszabálytár (NJT). (n.d.). https://njt.hu/

Normattiva (2000). LEGGE 10 febbraio 2000, n. 30. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2000-02-10;30

Normattiva (2003). LEGGE 28 marzo 2003, n. 53. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2003-03-08;53!vig=

Normattiva (2024). LEGGE 27 dicembre 2023, n. 206. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2023;206~art18

Nurwidodo, N., Wahyuni, S., Hindun, I., & Fauziah, N. (2024). The effectiveness of problem-based learning in improving creative thinking skills, collaborative skills and environmental literacy of Muhammadiyah secondary school students. *Research and Development in Education (RaDEn)*, *4*(1), 49–66. https://doi.org/10.22219/raden.v4i1.32123

OECD. (2014). *PISA 2012 results [Datafile]*. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

OECD. (2017). Education Policy Outlook: Italy [Datafile]. https://web-archive.oecd.org/2021-01-22/427638-education-policy-outlook-country-profile-italy.pdf

OECD. (2017). Getting Skills Right: Italy [Datafile], OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264278639-en

OECD. (2018). *PISA 2018 results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm

OECD. (2022). *Estonia. Student performance (PISA 2022).* https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=EST&treshold=10&topic=PI

OECD. (2023). *Spotlight on vocational education and training: Findings from education at a glance 2023*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acff263d-en

OECD. (2023). Who really cares about using education research in policy and practice? Developing a culture of research engagement. https://www.oecd.org/en/publications/who-really-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice_bc641427-en.html

OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCD to AI*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

OECD. (2025). *Transforming general upper secondary education in ukraine: Insights from international experiences*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/7c357ac4-en

OECD. (б. д.-a). Evidence web for education. https://www.oecd.org/en/about/projects/evidence-web-for-education1.html?utm

OECD. (б. д.-b). School autonomy. https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/school-autonomy.html?utm

Paseka, A., Villiger, C., de Jong, J., Addi-Raccah, A., Dusi, P., Kruska, J., & Leenders, H. (2025). Relationship between school and parents: A comparative analysis of the

legislative framework in five different countries. *European Educational Research Journal*, *24*(5), 591–613. https://doi.org/10.1177/14749041251338649

Pava Education. (2024). Studying At High School in Italy. https://pavaedu.com/en/studying-at-high-school-in-italy/

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.

Pinnegar, S., & Lay, C. D. (2023). Editorial: The role of reflection in teacher and teacher educator development. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1225168

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self–regulated learning. In Boekaerts, Pintrich, & Zeidner (Eds.), *Handbook of self–regulation*, 451–502.

Profesionālās izglītības likums [Vocational Education Law]. (n.d.). https://m.likumi.lv/ta/id/20244-profesionalas-izglitibas-likums

Programma Operativo Nazionale. (2014). Per la Scuola comtetenze e ambienti per l'apprendimento [Datafile]. https://www.istruzione.it/allegati/2014/PON_14-20.pdf

Qiao, L., Zhao, W., Liu, F., Xu, X., & Tao, J. (2024). Effects of multilevel metacognition on group performance and regulation in collaborative learning. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1419408

Ramaswami, G., Susnjak, T., Mathrani, A., & Umer, R. (2022). Use of predictive analytics within learning analytics dashboards: A review of case studies. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09613-x

Riigi Teataja. (2011). National curriculum for upper secondary schools. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide

Riigi Teataja. (2022). Private Schools Act. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/530062014001/consolide/current

Riigi Teataja. (2022). Republic of Estonia Education Act. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/524042014002/consolide/current

Riigi Teataja. (2023). Basic School and Upper Secondary Schools Acts. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/501022018002/consolide/current

Riigi Teataja. (2023). Vocational Educational Institutions Act. https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/517062014003/consolide/current

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Merrill.

Rogers, C. R. (1980). A way of being. Houghton Mifflin.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195059731.001.0001

Ruiz-Torrubiano, R., Knopp, S., Krystallidis, A., & Wolf, L. M. (2024). A scheduling perspective on modular educational systems in Europe. *Heliyon*, *10*(21), Стаття e39694. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39694

Russell, T. (2022). One teacher educator's strategies for encouraging reflective practice. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1042693

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Samane-Cutipa, V. A., Callacondo Velarde, J. C., Rucano Paucar, F. H., & Talavera-Mendoza, F. (2025). Managing cooperative learning and digital competences in secondary education: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *14*(3), 2088. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.30449

Schleicher, A. (2024). Educating for Tomorrow's World. https://www.youtube.com/watch?v=c1ysVZYSDm8&list=LL&index=29&t=5808s

Schultz, D., & Schultz, S. (2016). Theories of Personality. Cengage Learning.

Sghir, N., Adadi, A., & Lahmer, M. (2022). Recent advances in predictive learning analytics: A decade systematic review (2012–2022). *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11536-0

Sofiyan Hidayat & Fathurrahman Muhtar. (2024). The implementation of the contextual teaching learning (CTL) model to increase student interest and metacognition at SMP negeri 2 batukliang. *Bulletin of Science Education*, *4*(3), 299–305. https://doi.org/10.51278/bse.v4i3.1625

Solis Trujillo, B. P., Velarde-Camaqui, D., Gonzales Nuñez, C. A., Castillo Silva, E. V., & Gonzalez Said de la Oliva, M. d. P. (2025). The current landscape of formative assessment and feedback in graduate studies: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1509983

Stanford-Binet Intelligence Scales. (1916). https://stanfordbinettest.com/

Stiggins, R. (2017). *The perfect assessment system*. ASCD. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/PerfectAssessmentSystem_Stiggins.pdf?utm

The Global Economy. (2025). *PISA reading scores – Country rankings*. https://www.theglobaleconomy.com/rankings/pisa_reading_scores/

The Global Economy. (2025). *Spain: PISA math scores*. https://www.theglobaleconomy.com/Spain/pisa_math_scores/

The Global Economy. (2025). *Spain: PISA science scores*. https://www.theglobaleconomy.com/Spain/pisa_science_scores/

The Global Economy. (n.d.-a). *Literacy Rate – Country Rankings*. https://www.theglobaleconomy.com/rankings/literacy_rate/Europe/

The Global Economy. (n.d.-b). *Youth literacy rate, ages 15–24 – Country rankings*. https://www.theglobaleconomy.com/rankings/Youth_literacy_rate_15_24/

Topuzov, O., Kalinina, L., Zabolotna, O., & Lokshyna, O. (2024). *European Teaching Excellence for Students' Better Performance,: A manual for teachers*. Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-617-7990-34-4-2024-86

Topuzov, O., Lokshyna, O., & Holovko, M. (2023). Learning losses: The complexity of problem in the context of war in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, *6*, 7–17. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01

Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Kalinina, L., & Mosiakova, I. (2024). Learning losses among students of general secondary schools in Ukraine as a consequence of unpredictable global challenges: Challenges and perspectives. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 563–572. https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7915

Topuzov, O., & Vasylieva, D. (Eds.). (2023). *Collection of tasks for the development of students' mathematical competence in PISA format*. Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. https://doi.org/10.32405/978-617-7990-28-3-2023-74

UNESCO. (2021). Estonia: Education Strategy 2021–2035. https://www.uil.unesco.org/en/articles/estonia-education-strategy-2021-2035

UNESCO. (2024). School leadership. education profiles. https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/ukraine/~school-leadership?utm

UNESCO-UIS. (2012). International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 [Datafile]. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

UNESCO-UIS. (2024). International Standard Classification of Education (ISCED). https://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe [Act of December 14, 2016, Educational Law], Dziennik Ustaw 2017 r. poz. 59. (2017). https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Act of September 7, 1991, on the Education System], Dziennik Ustaw 1991 r. Nr 95 poz. 425. (1991). https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425

Vedrenne-Gutiérrez, F., López-Suero, C. D. C., De Hoyos-Bermea, A., Mora-Flores, L. P., Monroy-Fraustro, D., Orozco-Castillo, M. F., Martínez-Velasco, J. F., & Altamirano-Bustamante, M. M. (2024). The axiological foundations of innovation in STEM education – A systematic review and ethical meta-analysis. *Heliyon*, Стаття e32381. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32381

Vincent-Lancrin, S. (2023). Learning management systems and other digital tools for system and institutional management. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/learning-management-systems-and-other-digital-tools-for-system-and-institutional-management_21f10cd0.html#chapter-d1e5205-597239effd

Weber, K. E., & Lohse-Bossenz, H. (2025). The role of reflection in teaching and learning. *Education Sciences. Teacher Education*. https://www.mdpi.com/journal/education/special_issues/3US8E8HG78?utm

Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC. (1949). https://www.testingmom.com/tests/wisc-test/

Wei, H., Yuh, A. H., & Kaewurai, W. (2024). The case method: An effective approach to enhancing critical thinking. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, *10*(9), 1826–1840. https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/view/273649?utm

W*et educatie en beroepsonderwijs* [Education and Vocational Education Act], BWBR0044212. (n.d.). https://wetten.overheid.nl/BWBR0044212

Wet op het voortgezet onderwijs [Secondary Education Act], BWBR0006240. (n.d.). https://wetten.overheid.nl/BWBR0006240

What is learning analytics? (б. д.). https://www.solaresearch.org/about/what-is-learning-analytics/?utm

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25(1),* 68–81.

Yessenamanova, K., Arinova, B., Zhambylkyzy, M., Rakhimbayeva, R., & Zhunussova, D. (2022). Development of acmeological competence in rising social teachers. *Frontiers in Education. Sec. Higher Education*, (7). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.901050

Zahorulko, M. (2022). Didactic model of formation of research and diagnostic skills of future primary school teachers. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, 56(1), 233–239.

Zakharova, I., & Jarke, J. (2023). Do predictive analytics dream of risk-free education? The politics of risk mitigation. *Postdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00411-x

Zakon o strukovnom obrazovanju [Vocational Education Act]. (n.d.). https://www.zakon.hr/z/383/zakon-o-strukovnom-obrazovanju

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [Act No. 561/2004 Coll., on pre-school, primary, secondary, higher vocational and other education (School Act)]. (2004). https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/561

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Топузов Олег Михайлович
Малихін Олександр Володимирович
Доброскок Ірина Іванівна
Арістова Наталія Олександрівна
Шелестова Людмила Володимирівна
Кизенко Василій Іванович
Барановська Олена Володимирівна
Ліпчевська Інна Леонідівна
Павельчук Марина Олександрівна

ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

МОНОГРАФІЯ

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Обсяг вид. 28,7 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ,
вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
e-mail: book-xl@ukr.net
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.