

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Необхідність вирішення проблеми підготовки вчителів до профільного навчання в старшій школі постає із Концепції профільного навчання в старшій школі, яка забезпечує виконання Закону України “Про загальну середню освіту”, Постанови Кабінету Міністрів України “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” від 16.11.2000 р. № 1717, Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002.

Об’єктивна важливість наукового розроблення цієї проблеми зумовлена відсутністю систематизованих досліджень, самостійним предметом яких є проблема підготовки вчителів до профільного навчання в старшій школі, а також потребами педагогічної практики.

Проблема ускладнюється тим, що, згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 20.05.2003 р. № 306, перехід на профільне навчання в старшій школі необхідно забезпечити в стислі терміни. Розвиток світового і, зокрема, європейського освітнього простору об’єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи в провідних країнах світу, тенденцією в яких є подальше вдосконалення старшої профільної школи з орієнтацією на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Теоретичні та практичні питання профільного навчання старшокласників стали предметом постійного обговорення в періодичній пресі (О. Забеліна, Н. Куліш, І. Пархоμεць, А. Самодрин, А. Сологуб, Н. Шиян та ін.). Але проблеми післядипломної підготовки вчителів до роботи в умовах профільної школи не розглядалися, що і зумовило вибір теми.

Мета статті – розглянути зміст підготовки педагогічних кадрів до роботи в профільній школі.

Практика свідчить, що 95% курсів, які проводяться в інститутах післядипломної педагогічної освіти, – це предметні тематичні курси, на яких здебільшого вивчаються дидактичні проблеми конкретного навчального предмета. На психолого-педагогічні та суспільні дисципліни відводять 10–15% навчального часу. З проблем профільного навчання учнів читається лише одна-дві лекції, причому без урахування базової освіти слухачів, їх досвіду роботи та кваліфікації.

Отже, наявні суперечності між:

- необхідністю розв’язання нестандартних специфічних завдань профільного навчання старшокласників та відсутністю педагогічних кадрів, здатних на високому науково-методичному рівні вирішувати ці завдання;

- об’єктивною потребою в якісному підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти з питань профільного навчання старшокласників і відсутністю науково-методичного супроводу цього процесу;

– стратегією особистісно орієнтовного навчання слухачів, які мають різний досвід роботи та кваліфікацію, та відсутністю засобів, які мають таку дидактичну спрямованість.

Вирішальною педагогічною умовою організації профільного навчання в загальноосвітній школі є формування складу педагогічних кадрів, які повинні забезпечувати профільну, допрофільну, загальноосвітню підготовку учнів. Освітня практика підтверджує доцільність підготовки не вузькоспеціалізованого педагога, викладача конкретного навчального предмета, а фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями, методиками активного навчання тощо.

Для профільної школи потрібний учитель, який здатний генерувати інноваційні ідеї, виявляє професійний інтерес до розробки та реалізації нових навчальних програм, володіє високим інтелектуальним потенціалом та науковою компетентністю, різними методами організації активної пізнавальної діяльності учнів на уроці; має ґрунтовну методичну підготовку; проводить разом з учнем пошуково-дослідну роботу, зміцнює й розвиває емоційно-мотиваційну сферу підлітків.

Організація профільного навчання в загальноосвітній практиці передбачає створення можливостей для диференціації, урахування освітніх потреб, нахилів і здібностей старшокласників, що сприяє їхньому професійному самовизначенню.

Вважаємо за необхідне конкретизувати критерії оцінювання та самооцінювання професійної компетентності вчителя, який організовує профільне навчання в загальноосвітній школі (див. рис.). На основі наукового узагальнення державних стандартів визначено критерії відбору змісту вищої педагогічної та післядипломної освіти з урахуванням методологічних концептуальних розробок учених (Н. Бібік, Л. Вовк, В. Гриньова, О. Савченко, О. Сухомлинська).

Дослідження свідчать, що багато вчителів не зовсім чітко уявляють характерні особливості змістового та організаційно-методичного компонентів профільного навчання в старшій ланці загальноосвітньої школи. По-перше, недостатньою є науково-методична й дидактична підготовка випускників вищих педагогічних навчальних закладів до відповідної професійної діяльності. По-друге, у вітчизняній системі педагогічної освіти не дотримано принцип наступності між державними стандартами старшої ланки середньої загальноосвітньої школи і вищої школи. По-третє, є проблеми в обґрунтуванні напрямів підготовки вчителів до профільного навчання. По-четверте, слабка навчальна і матеріально-технічна база ВНЗ, курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації, загальноосвітніх шкіл ускладнює організацію педагогічної самоосвіти фахівців.

Реалізація об'єктивної педагогічної умови – формування учительського кадрового складу для організації профільного навчання в загальноосвітній школі – зумовлює двохаспектне цілепокладання в системі педагогічної підготовки: 1) засвоєння загальнодержавних освітньо-професійних

програм для вищих навчальних закладів; 2) розробка й реалізація індивідуальних професіограм з урахуванням можливостей, інтересів, здібностей, мотивів, ціннісних орієнтирів особистості спеціаліста. Таке цілепокладання визначає специфіку професійно-педагогічної освіти і задовольняє соціальне замовлення суспільства щодо підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів та забезпечує розвиток уміння вчителів співвідносити індивідуальне багатство своєї особистості з вимогами обраної професії, успішно реалізовувати власний творчий потенціал.

| Учитель профільної школи повинен | |
|---|---|
| знати | уміти |
| <ul style="list-style-type: none"> - основоположні документи: Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, концепції профільного навчання у старшій школі, національної системи освіти; - національну доктрину розвитку освіти в Україні; - регіональні програмні документи; - концепцію й статут загальноосвітнього закладу, в якому працює; - основи особистісно орієнтованої педагогіки, індивідуального, гуманістичного підходів та способи їх реалізації у шкільній практиці; - наукову інформацію та зміст предметів базового й профільного рівнів; - порядок організації факультативів та елективних курсів; - методичку організації проектної, науково-дослідної, пошукової діяльності учнів | <ul style="list-style-type: none"> - проектувати освітній процес, дослідну, індивідуальну пошукову діяльність учнів та соціально-виробничу практику; - застосовувати різноманітні види й форми діяльності учнів (навчальні проекти, індивідуальні, групові заняття, самостійна робота, практика, робота в лабораторії); - застосовувати поряд з традиційними нові форми, методи й засоби педагогічного діагностування, розробляти індивідуальні освітні програми, педагогізувати середовище; - формувати логіку викладання профільних дисциплін, виходячи з потреб і нахилів учнів; - діагностувати й контролювати стадії особистісного та колективного розвитку; - застосовувати методи й технології навчання, які б формували навички збору та аналітичної обробки інформації, стимулювали самодіяльність учнів, збагачували досвід відповідальної діяльності, виробляли навички самореалізації, розвивали ціннісні орієнтації; - використовувати в організації профільного навчання новітні інформаційні технології, елементи модульного, дистанційного навчання; - забезпечувати практичну спрямованість навчально-виховного процесу, формування універсальних компетенцій (інтелектуальної, інформаційної, громадянсько-правової тощо); - сприяти професійному самовизначенню старшокласників |

Рис. Критерії оцінювання та самооцінювання професійної компетентності вчителя, який організовує профільне навчання в загальноосвітній школі

Висновки. Найбільш доцільною формою професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах, курсової перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів, що організують допрофільне навчання в основній та профільне навчання у старшій ланці середньої школи, є контекстне навчання, в якому моделюється соціопредметний зміст про-

фесійної діяльності вчителів, а засвоєння ними необхідних знань формує базу цієї діяльності. Таким чином, створюються умови для розвитку особистості вчителя в напрямі, що відповідає його внутрішнім прагненням до самоактуалізації та самореалізації.

Література

1. Бібік Н.М. Профільна школа як стратегія рівного доступу учнівської молоді до якісної освіти / Н.М. Бібік // Стратегія управління закладами освіти в умовах реформування інформаційного суспільства : матеріали III міжнарод. наук.-практ. конф. (22–24 квітня 2004 р., м. Миколаїв). – Київ ; Миколаїв, 2004. – С. 13–17.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
3. Остапчук О. Проектування педагогічних систем профільної освіти / О. Остапчук // Профільне навчання: Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 134–138.
4. Савченко О. Новий етап шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 3–15.

КУТИК О.М.

РІВЕНЬ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНИХ ПОТРЕБ УЧНІВ ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІЇВ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

На сучасному етапі розвитку України помітно зростає роль якості освіти як важливого чинника економічного й соціального прогресу суспільства, розвитку творчого потенціалу людини. Перед вітчизняною системою освіти постає завдання досягнення нової її якості. Незважаючи на значну кількість публікацій та цілий ряд проведених науково-практичних конференцій найрізноманітнішого рівня, поняття “якість освіти” науковці тлумачать по-різному.

Розрізняють два основних підходи до визначення сутності якості освіти: нормований – розглядається з точки зору *потреб* та досягнення певних норм, стандартів, цілей, що нормативно затверджені відповідними документами (М. Поташник, В. Кальней, Н. Селезньова та ін); управлінський – подає цю категорію з позиції сучасної теорії й практики управління якістю та визначає “якість освіти” як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають їм здатність задовольняти *освітні потреби* споживачів освітніх послуг” (Т. Лукіна) [9, с. 10]. Спільним в обох підходах є розгляд якості освіти як рівня задоволення освітніх потреб.

Оцінювання якості освіти є досить актуальною темою сьогодення. Їй присвячені праці Г. Єльнікової, Т. Лукіної, Є. Смірної, В. Соболева, С. Степанова, Ю. Тряпціна, С. Шишова та багатьох інших. Водночас необхідно констатувати факт відсутності єдності думки стосовно системи критеріїв та показників оцінювання якості освіти на інституційному рівні. За таких умов зростає значення розробки методологічних основ, методик дослідження та оцінювання як внутрішніх, так і зовнішніх компонентів якості освіти. Так, внутрішніми компонентами є іманентні характеристики шкільної освіти: якість основних умов, якість реалізації та якість результатів освітнього процесу. Під зовнішніми компонентами якості освіти слід ро-