

УДК 371.136

Ткачук Н.М. к.п.н.

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Ткачук Н. М. Структура професійної готовності вчителя профільної школи: теоретичний аспект. Запропоновано структуру професійної готовності вчителя профільної школи, охарактеризовано основні її компоненти. Обґрунтовано актуальність перегляду підготовки педагогів до реалізації завдань профільної диференціації в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: профільне навчання, диференціація, компетентнісний підхід, готовність учителя, післядипломна педагогічна освіта.

Ткачук Н. М. Структура профессиональной готовности учителя профильной школы: теоретический аспект. Предложено структуру профессиональной готовности учителя профильной школы, охарактеризовано основные ее компоненты. Обосновано актуальность пересмотра подготовки педагогов к реализации заданных профильной дифференциации в системе последиplomного образования.

Ключевые слова: профильное обучения, дифференциация, компетентносной подход, готовность учителя, последиplomное педагогическое образование.

Tkachuk N. M. Professional Readiness of Profession-Oriented School Teachers: Theoretical Aspect.

The structure of professional readiness of profession-oriented school teachers is offered, its main components are characterized. Actuality of teachers training for problems of profession-oriented differentiation in postgraduate education is proved.

Key words: profession-oriented education, differentiation, competence approach, teacher readiness, postgraduate pedagogical education.

Постановка наукової проблеми. В умовах становлення й розвитку високотехнологічного інформаційного суспільства в Україні виникає потреба в підвищенні якості освіти та пріоритетності профільної освіти зокрема. В. Кремень наголошує, що головний вимір якісної освіти полягає в її можливості забезпечити розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу. Уточнює: «Якісна освіта – людиноцентрична освіта, яка враховує сутнісні індивідуальні характеристики, розкриває та розвиває задатки і обдарування кожної дитини і на цій основі забезпечує максимальну реалізацію її потенціалу, формує професійно компетентну й кваліфікаційно конкурентну особистість» [5, с. 6]. З огляду на ці позиції профільне навчання можна розглядати як дієву форму практичного впровадження ідеї людиноцентризму, умову формування цілісної творчої індивідуальності, яка знає свої можливості й прагне максимально їх реалізувати, як шлях забезпечення якісної освіти на етапі старшої школи. Однак, становище, що склалося нині у вітчизняній освіті, доволі своєрідне: залишається чинним Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, ухвалений у 2004 р.; чинними є старі концепції організації профільного навчання; наявні проблеми у впровадженні провідних ідей і підходів нового стандарту, зокрема компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, у можливості розширення свободи вибору учнями вибору рівня опанування змісту освіти тощо [7]. Серед проблем виділяється питання готовності педагогів до діяльності в умовах профільного навчання, їх здатності формувати у старшокласників життєво важливі ключові компетентності. Тож орієнтація на новий освітній стандарт, проект Концепції профільного навчання, врахування практичного досвіду реалізації ідеї старшої профільної школи дають підстави для переосмислення ролі педагога як головного елемента освітнього середовища профільної школи, а також пошуку ефективних шляхів формування професійної готовності вчителя як системи сукупних компетенцій та компетентностей.

Аналіз досліджень. Передусім зазначимо, що реалізація профільного навчання у старшій школі зумовила дослідження широкого кола проблем. Зокрема, концептуальні засади профільного навчання в загальноосвітній школі представлені у працях Н. Бібік, І. Лернера, О. Ляшенка, Ю. Мальованого, М. Піддячого, О. Савченко та ін.; психологічні аспекти профільного навчання досліджували П. Перепелиця, В. Рибалка, С. Максименко та ін.

У наукових роботах Н. Василенко, І. Жерносека, Л. Липової, В. Олійника, Л. Покроєвої, О. Пометун, І. Сотніченко, Е. Соф'янца, Н. Шиян та ін. доведено актуальність підготовки вчителів до професійної діяльності в умовах профільної диференціації.

Утім питання структури професійної готовності вчителя профільної школи залишається недостатньо дослідженим.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні структури професійної готовності вчителя профільної школи для пошуку та обґрунтування раціональних шляхів та моделей підготовки педагогів в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Зміст, мета профільної диференціації зумовлюють перегляд розуміння нормативно заданої функціональної визначеності учителя, обґрунтовують доцільність оцінки рівня професійної готовності педагогів до професійної діяльності на етапі старшої школи. О. Ляшенко, Ю. Мальований зазначають: «Основною функцією профільного навчання є якомога повніше задоволення й розвиток пізнавальних інтересів, нахилів і здібностей старшокласників, їхніх освітніх потреб, зумовлених дальшими життєвими планами та орієнтацією на можливу майбутню професію, продовження навчання» [7, с. 31]. Наріжним принципом такого навчання вчені визначають свободу вибору, який передбачає посилення *демократизації* (надання учневі можливості обирати спрямованість навчання, форму, навчальний заклад), *децентралізації* (надання школі можливість формувати навчальний план, добирати зміст варіативного складника відповідно до профілю; вільний вибір учителями моделі вивчення базових предметів) та *індивідуалізації* (вибір учнем рівня вивчення навчального предмета та варіативного складника відповідно до освітніх запитів та потреб) [7].

Очевидно, що впровадження цих засадничих принципів є серйозним викликом для педагогічних колективів, а безпосередня реалізація профільного навчання в старшій школі вимагає сьогодні учителя нової формації, професіонала, майстра педагогічної справи.

Н. Василенко уточнює, що учитель зобов'язаний бути не просто фахівцем високого рівня, відповідного профілю та спеціалізації, а й повинен забезпечувати: варіативність і особистісну орієнтацію освітнього процесу (проектування індивідуальних освітніх траєкторій); практичну орієнтацію освітнього процесу з уведенням інтерактивних, діяльнісних компонентів (використання проектно-дослідницьких і комунікативних методів); завершення профільного самовизначення старшокласників та формування здібностей і компетентностей, необхідних для продовження освіти у відповідній сфері [1, с. 20].

Характеризуючи особистісно-ділові якості учителя профільної школи звернемось до І. Зязюна, який вважав, що професіоналізм учителя виявляється в умінні бачити й формувати педагогічні завдання на основі аналізу педагогічної ситуації і знаходити оптимальні способи їх виконання, тому однією з важливих характеристик педагогічної діяльності є її творчий характер, зумовлений рівнем розвитку педагогічної майстерності як системи компетентностей [4, с. 23].

Варто визнати, що ефективність діяльності вчителя профільної школи, можливість прояву рівня його професійної компетентності залежатиме від суб'єктивних, об'єктивних і ресурсних умов.

1. *Суб'єктивні умови:* а) наявність у суб'єкта діяльності яскраво вираженої потреби й стійких мотивів її здійснення, прийняття ним мети й програми дій; б) досвід організації й здійснення діяльності; в) відповідність змісту й характеру діяльності індивідуальним особливостям суб'єкта; г) почуттєво-емоційний психічний і фізичний стан суб'єкта.

2. *Об'єктивні умови:* а) переконлива мотивація, чітка постановка мети, раціональне планування, контроль, об'єктивне оцінювання; б) сприятливий морально-психологічний клімат; в) відповідні стандартам виробничо-побутові й санітарно-гігієнічні умови діяльності.

3. *Ресурсні умови:* а) матеріально-технічне забезпечення діяльності: матеріали, організація робочого місця, приклади; б) інформаційне забезпечення діяльності; в) кадрове забезпечення діяльності: компетентні керівники, організатори, виконавці [4].

Беручи до уваги вище сказане щодо принципів, характеру, умов діяльності педагогів у старшій профільній школі вважаємо доцільним розглянути структуру готовності учителя як важливого елемента визначення шляхів та побудови моделі їх підготовки педагогів у системі післядипломної освіти.

Виокремлюємо чотири компоненти: *мотиваційно-ставленнєвий, когнітивний, операційно-технологічний, інтегративно-коригувальний*. Зупинимось на їх характеристичні компоненти готовності вчителів та їх критеріальних показниках.

Мотиваційно-ставленнєвий компонент забезпечує спрямованість учителів на реалізацію завдань компетентісно орієнтованої профільної освіти та відображає почуття відповідальності за результати діяльності в умовах профільного навчання. Цей компонент потрібно розглядати як провідний, оскільки він визначає формування особистісно-ціннісного ставлення вчителя до діяльності в умовах профільного навчання; передбачає наявність у педагогів системи мотивів та позитивних установок, необхідних для формування ключових компетенцій.

Н. Гузій зазначає, що продуктивність педагогічної праці поряд із педагогічними здібностями, знаннями, інтелектуальними можливостями, досвідом забезпечується структурою та якісними характеристиками професійної мотивації педагога як логічного центру цілісної системи його особистості і діяльності [2].

Основний зміст мотиваційно-ставленнєвого компонента полягає у мотивації учителя до проектування освітнього процесу профільного навчання з урахуванням його особливостей; у потребі вчителя до розвитку наявних наукових знань про освітній процес профільного навчання, у практичному використанні ідей сучасних підходів, насамперед компетентнісного підходу, для визначення мети освітнього процесу профільного навчання і його проектуванні; позитивному ставленні до означеної діяльності.

В контексті завдань підготовки вчителів до профільного навчання цей компонент передбачає мотиваційну налаштованість на стимулювання саморозвитку, формування позитивного ставлення до діалогової взаємодії з учнями, прагнення до осягнення знань, умінь навичок, які можуть бути потрібні в організації навчально-виховного процесу в профільній школі.

Визначаючи зміст мотиваційно-ставленнєвого компонента, ми виходили з припущення, що досягнення результатів діяльності можливе лише за наявності позитивного ставлення до такої діяльності. Тому, на нашу думку *мотиваційно-ставленнєвий* компонент учителя профільної школи визначається такими критеріальними показниками:

- мотиваційна налаштованість на осмислення теоретичних ідей компетентнісно орієнтованої профільної освіти; прийняття основних цілей і завдань профільного навчання;
- особистісно-ціннісна спрямованість до осмислення значення профільного предмета у формуванні ключових компетентностей учнів;
- установка на переосмислення нових вимог до освітнього процесу і власної професійної діяльності;
- особистісно-ціннісне ставлення до оволодіння культурою спілкування з учнівським колективом; емоційної відкритості під час роботи з учнями в профільному класі.

Когнітивний компонент (знання) є теоретичною основою педагогічної діяльності вчителя. Він передбачає володіння спеціалістом знаннями на методологічному, теоретичному, методичному і технологічному рівнях, які допомагають на практиці створювати систему засобів та прийомів для досягнення мети профільного навчання; забезпечують можливість планувати свою діяльність, оцінювати її результативність.

Когнітивним аспектом готовності вчителя є обізнаність із сутністю профільної диференціації та нормативних документів, що визначають способи її реалізації на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи. Ефективна діяльність педагога передбачає насамперед усвідомлення ним, що профільна диференціація розглядається не як мета, а як засіб розвитку особистості учня; критерієм її ефективності є успішність його самовияву і самоствердження, відповідність результатів навчання і виховання соціальним запитам [6].

Сформовані знання з фаху мають доповнюватись обізнаністю педагога з основними напрямками змін у змісті профільної дисципліни, які на сьогодні полягають у підвищенні теоретичного рівня навчального матеріалу, збагаченні поняттєвого апарату, підвищенні рівня системності того, що вивчається; розкритті методологічних знань, оволодінні методами наукового пізнання; включенні завдань, що потребують дослідницької діяльності і спрямовані на розвиток спеціальних здібностей, творчого мислення учнів профільних класів; спрямованості на професійну орієнтацію й підготовку до здійснення професійної діяльності; встановлення широких міждисциплінарних зв'язків [8].

Питома вага когнітивного компонента полягає у нерозривному зв'язку знань про сутність ключових компетенцій, компетентностей. Діяльність учителя у процесі викладання профільних предметів передбачає насамперед усвідомлення важливості пізнання та дотримання ідей компетентнісної освіти. Реалізація компетентнісного підходу потребує усвідомлення сутності найбільш прийнятних методів та технологій навчання.

Охоплюючи комплекс знань про сутність профільного навчання та особливості педагогічної діяльності, як критеріальні показники означеного компонента можна визначити:

- обізнаність щодо сутності профільної диференціації загалом та змісту документів, що визначають профільність у старшій школі;
- сформованість знань про сутність ключових компетенцій учнів профільної школи;

– знання змісту предмета для забезпечення його вивчення як на рівні стандарту так і на профільному рівні;

– обізнаність із методологічними підходами, зокрема ідеями компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, інноваційними педагогічними технологіями.

У структурі готовності вчителя профільної школи чільне місце належить *операційно-технологічному компоненту*, який визначає систему напрямів, способів і прийомів, передбачає володіння методикою педагогічного моделювання навчального процесу.

Профільна диференціація відображає зміну зовнішніх соціальних умов, прогресу науки і техніки, пріоритетів системи цінностей особи і держави. Ця відкритість вимагає від учителя-практика не тільки глибоких знань основ дидактики, а й цілісної системи умінь: проаналізувати потоки нової інформації, оцінити її дидактичний потенціал у реальних умовах, спрогнозувати результат її використання, організувати її практичне втілення. Учителю важливо володіти на високому рівні управлінськими вміннями, аналізувати, планувати, організовувати навчальний процес й оцінювати результати навчальних досягнень учнів, робити рефлексію занять або одного уроку як цілісної системи. Поза сумнівом, головне з цих засобів – вміння вчителя ставити цілі навчального заняття або блоку занять, оскільки саме цілі є системоутворювальним компонентом. Уміння учителя проектувати мету стає найважливішим складником його професіоналізму.

Очевидно, що профільній освіті потрібен педагог, який володіє адекватною диференційованою системою прийомів і методів, що зможуть забезпечити індивідуалізацію процесу навчання. Набувають домінуючого значення такі методи, як самостійне вивчення різних джерел інформації, оглядові і вступні лекції; групова і парна робота; лабораторно-дослідницькі практикуми; семінари, дискусії, творчі зустрічі, ділові ігри; проведення творчих конкурсів, підготовка проектів і їх публічний захист [8].

Перевагою учителя профільної школи має стати здатність створити умови для посилення мотивації в навчанні і допомогти в усвідомленні ролі предмета в житті учня. Такий підхід до проблеми дає змогу створити навчальну ситуацію, у якій кожна дитина буде самостійно діяти, приймати рішення, коригувати власні помилки і цілком вмотивовано та усвідомлено працювати із запропонованим (чи самостійно обраним) навчальним матеріалом. Крім того, важливою у викладанні профільних предметів є організація самостійної, дослідницької та пошукової роботи учнів у класі і в позакласній діяльності.

Отож однією з базових умов формування готовності вчителя до профільного навчання є його ознайомлення з педагогічними технологіями навчання. Технологічність, будучи домінуючою характеристикою професійної діяльності сучасного педагога, означає перехід цієї діяльності на якісно новий ступінь. Якість профільного навчання безпосередньо пов'язана з тим, як і якими технологіями навчання оперує вчитель, наскільки гнучко він може змінювати і поповнювати свій методичний банк залежно від конкретних особливостей учнів. Подібний підхід зумовлює необхідність освоєння і застосування вчителем особистісно орієнтованих технологій, оскільки саме вони ставлять у центр освітньої системи особу дитини, сприяють забезпеченню комфортних безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізацію її природного потенціалу.

Крім того, педагог повинен уміти співвідносити і застосовувати технології згідно з освітньою ситуацією, де на перший план виходять такі педагогічні якості, як комунікативність і толерантність. О. Пометун вважає, що найважливішого значення в профільній школі набуває організація навчальної діяльності, яка передбачає:

– діалогічність (пояснення – це найчастіше повчання; взаєморозуміння – насамперед спілкування, співпраця);

– співпрацю суб'єктів процесу навчання (важливим є створення умов для набуття спільного досвіду, коли вчитель і учні разом визначають проблему, завдання, проектують спосіб рішення тощо, орієнтуючись на власні реальні потреби, підтримуючи постійну активність та спільну діяльність) [8, с. 6].

Таким чином, *операційно-технологічний компонент готовності вчителя*, на нашу думку, являє собою систему вмінь, які забезпечують здатність:

– здійснювати оптимальний вибір технології, форм та методів навчання;

– володіти методикою інтерактивних технологій навчання;

– володіти методикою організації дослідницької, практико-орієнтованої роботи учнів;

– використовувати методи, що сприяють налагодженню партнерських стосунків в учнівському колективі, взаємодії, ефективній комунікації.

Об'єднувальним елементом готовності вчителів до діяльності в умовах профільного навчання є *інтегративно-коригуючий компонент*, який передбачає окреслений конкретний вияв готовності до проектування навчального процесу і здійснення оцінки та корекції своєї діяльності. Цей компонент ми визначали як інтеграційний складник готовності, що забезпечує формування у вчителя на основі особистісно сформованих мотивів, ставлень, знань та вмінь роботи в профільному навчанні вміння відбирати або створювати індивідуально методику.

Реалізується цей компонент через такі процеси, як саморозуміння, самооцінювання, самоінтерпретація. Важливою є рефлексія власної педагогічної діяльності, що полягає в аналізі та усвідомленні професійних успіхів і недоліків, особистісних досягнень, здатності до корекції педагогічного процесу, пошуку нового, виокремленні особистісних новоутворень, які б слугували засобами більш досконалих процесів на якісно новому рівні.

І. Дичківська підкреслює, що джерелом рефлексії є система усвідомлених педагогом професійних суперечностей, тому в навчально-професійній діяльності важливо створювати ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження [3, с. 288].

Коректування компонентів у структурі готовності, що відповідає новим умовам, є функцією цього компонента і полягає у наявності стійкої мотивації професійного зростання; у розумінні потреби оновлювати професійні знання й удосконалювати педагогічні уміння; у наявності бажання переносити здобуті знання в нові умови педагогічної діяльності; у прагненні творчо вирішувати педагогічні завдання; в умінні адекватно оцінювати результати своєї професійної діяльності з урахуванням умов їх отримання.

Тому, на нашу думку, *інтегративно-коригуючий компонент* визначається здатністю вчителя до:

- побудови цілісної освітньої програми, яка б враховувала індивідуальний підхід до учнів, освітні стандарти та педагогічні орієнтири профільної освіти;
- визначення напрямів подальшого професійного розвитку відповідно до цілей і завдань компетентісно орієнтованої профільної освіти;
- системного самоаналізу і самоконтролю, самоактуалізації.

Отже, мотиваційно-ставленнєвий, когнітивний, операційно-технологічний та інтегративно-коригуючий компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності учителя до діяльності в умовах профільної школи. Ці компоненти виявляють себе не ізольовано, а в різних поєднаннях і взаємозв'язках.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Упровадження профільного навчання потребує значних змін у підготовці педагогів. Визначенні концептуальні засади профільної диференціації спонукають до інноваційного реформування післядипломної педагогічної освіти, місія якої полягає, насамперед, в швидкому реагуванні на виклики та перспективи розвитку шкільної освіти.

Розглянуті підходи щодо структури професійної готовності педагогів до діяльності в профільній школі, на думку автора, сприяють конструюванню моделі підготовки учителів в системі післядипломної педагогічної освіти.

1. Василенко Н. Організація профільного навчання в середній школі / Н. Василенко // Директор школи. – 2010. – № 21. – С. 15–24.
2. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Зязюн І. А. Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії вчителя / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3 (84). – С.18–27
5. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4 (85). – С.5–11
6. Липова Л. Диференціація як провідний принцип допрофільної підготовки учнів основної школи / Л. Липова, М. Воцехівський, П. Замаскіна // Рідна школа. – 2011. – № 1–2. – С. 56–60.
7. Ляшенко О. І., Мальований Ю. І. Профільне навчання: концептуальні підходи до реалізації в українській школі // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4 (85). – С.36–44
8. Пометун О. Старша школа: проблеми формування змісту і організації навчальної діяльності учнів / О. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 9. – С. 3–7.