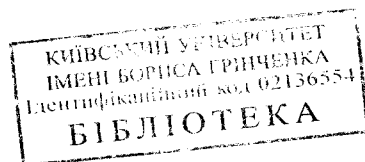


АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Відділення дидактики, методики  
та інформаційних технологій в освіті  
Інститут педагогіки

# ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Збірник наукових праць за матеріалами  
методологічного семінару АПН України



КИЇВ  
«Педагогічна преса»  
2006

49054

ББК 74.202я43

П84

*Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки АПН України*

**Рецензенти:**

**Н. М. Буринська**, доктор педагогічних наук, професор;  
**О. В. Сухомлинська**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент  
АПН України

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України **О. Я. Савченко**,  
доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України **Н. М. Бібік**,  
доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України **О. І. Ляшенко**,  
кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АПН України **Ю. І. Мальований**,  
доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України **М. І. Бурда**,  
доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України **А. К. Сидоренко**,  
доктор педагогічних наук **І. С. Волощук**

**П 84 Профільне навчання: Теорія і практика: Зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006. – 200 с.**

ISBN 966-7320-75-8.

ББК 74.202я43

ISBN 966-7320-75-8

© Інститут педагогіки АПН України, 2006

© Художнє оформлення. Видавництво  
«Педагогічна преса», 2006

## ЗМІСТ

<b>О. Я. Савченко.</b> Слово до читача .....	5
<b>В. Г. Кремень.</b> Людиноцентризм як філософія творення українського суспільства .....	7
<b>В. О. Огнев'юк.</b> Профільна школа в категоріях цілей і цінностей освіти .....	15
<b>Н. М. Бібік.</b> Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці .....	23
<b>Ю. Б. Кузнецов.</b> Мета освіти у профільній школі: постановка проблеми .....	30
<b>С. Д. Максименко.</b> Психологічний супровід профільного навчання .....	36
<b>В. В. Рибалка.</b> Психологічна допомога особистості учня як суб'єкта профільного самовизначення .....	43
<b>П. І. Сікорський.</b> Основні завдання і принципи профільного навчання у загальноосвітній школі .....	47
<b>М. П. Гузик.</b> Модель профільного навчання в авторській школі М. П. Гузика .....	53
<b>А. П. Самодрин.</b> Профільно-диференційована школа як інтегративна модель профільного навчання .....	58
<b>Л. Д. Покроєва.</b> Організаційно-педагогічні засади профільного навчання в регіоні .....	66
<b>Н. І. Шиян.</b> Організація профільного навчання в сільській загальноосвітній школі .....	71
<b>В. М. Мадзігон, Г. Є. Левченко.</b> Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах профілізації старшої школи .....	77
<b>О. Л. Сидоренко.</b> Профільна освіта і професійна орієнтація в школі – взаємопов'язані складові соціалізації учнівської молоді .....	85
<b>В. П. Коцур.</b> Університет – регіональний центр підготовки вчителя .....	90
<b>В. М. Володарська.</b> Професійна соціалізація молоді: мотиви вибору професії ..	94
<b>М. І. Бурда.</b> Особистісна орієнтація змісту профільного навчання .....	100
<b>Л. І. Мацько.</b> Українська мова в системі профільного навчання .....	105
<b>Я. Ю. Голобородько.</b> Теоретико-методологічні аспекти мовно-літературної освіти в старшій школі .....	110
<b>Л. В. Скуратівський.</b> Допрофільна підготовка учнів з української мови і літератури .....	114
<b>В. Р. Льченко, К. Ж. Гуз, В. С. Коваленко.</b> Концептуальні основи формування інтегрованих природознавчих курсів у старшій школі .....	118
<b>О. О. Васько.</b> Функції курсів за вибором .....	125
<b>В. І. Кизенко.</b> Спеціальні курси в структурі профільного навчання .....	129
<b>А. І. Сологуб.</b> Креативний підхід у профільному навчанні .....	132
<b>О. Є. Остапчук.</b> Проектування педагогічних систем профільної освіти .....	134
<b>Р. С. Гуревич.</b> Діагностика та оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах профільного навчання .....	139
<b>Н. О. Аніскіна.</b> Профільне навчання: інноваційне в традиційному .....	144
<b>Ю. О. Дорошенко.</b> Концептуальні підходи до реалізації інформаційно-технологічного профілю .....	148

**Віктор ОГНЕВ'ЮК**

М. Київ

## **ПРОФІЛЬНА ШКОЛА В КАТЕГОРІЯХ ЦІЛЕЙ І ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ**

Українське суспільство, маючи конкурентні амбіції, прагне створити систему освіти, що відповідала б викликам часу і потребам особистості, а тому відшукує нові концептуальні основи визначення змісту освіти та векторів її розвитку.

На противагу парадигми знань філософією освіти висунуто нову парадигму особистісно орієнтованої освіти. Неймовірно великий обсяг інформації, яка втрачає цінність раніше, ніж учень завершить шкільне навчання, вже неможливо закласти до навчальних програм і підручників, що породжує конфлікт між послідовниками когнітивно-інформаційної парадигми, які щоразу порушують проблему зменшення кількості годин для вивчення навчальних предметів, та прихильниками радикальних змін в освіті. Вихід із цієї ситуації реформатори вбачають у новій моделі освіти, що орієнтується на гнучку, особистісно орієнтовану освіту. Завдання сучасної школи, на їхню думку, полягає у виробленні в школярів уміння постійно оновлювати і поповнювати свій культурний досвід.

Основою особистісно орієнтованої освіти, її наріжним каменем є суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя і учня, що забезпечує трансформацію об'єктивного змісту освіти в суб'єктивні смислові, ціннісні погляди і переконання. Таке розуміння особистісно орієнтованої освіти потребує якісно нових методологічних підходів до визначення її мети, змісту, методів і технологій навчально-виховного процесу.

Зважаючи на усвідомлене значення особистісно орієнтованої освіти в посткомуністичному суспільстві, розробники національної доктрини розвитку освіти в Україні віднесли орієнтацію освіти на потреби особистості до категорії цілепокладання. «Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя», – зазначається в доктрині [2, с. 136]. Пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти визначено «особистісну орієнтацію освіти».

Відповідно до визначених мети і пріоритетів освіти формуються методологічні засади реалізації парадигми особистісно орієнтованої освіти. Попереду значний обсяг роботи, що пов'язаний із необхідністю проведення систематичного аналізу відповідності існуючих моделей освіти критеріям особистісно орієнтованої парадигми; з формуванням провідних цінностей, критеріїв і структури навчально-виховного процесу; з адаптацією освітнього середовища до потреб розвитку особистості.

Епоха Відродження репрезентувала людину як індивідуальну особистість. Сьогодні відбувається повернення до людини в цьому сенсі, але на значно глибшій науковій основі. При цьому варто пам'ятати, що «з усіх проблем, з якими стикалися люди в історичному поступі людства, найбільш заплутаною є таємниця природи самої людини» [4, с. 19].

На розкриття цієї таємниці спрямовані зусилля теологів, астрологів, психологів, філософів, персонологів, педагогів і представників інших наукових напрямів. За терміном «особистість» («личность» – російською, *personality* – англійською)

приховується до кінця не розкрита таємниця людини. Пізнання людської окремішності має неабияке значення для формування й розвитку парадигми особистісно орієнтованої освіти. Адже воно дасть можливість зрозуміти, що являє собою людина, які відносно постійні індивідуальні риси властиві їй, який спосіб їх взаємодії, зрозуміти, яким чином ці властивості розвиваються в часі і чому людина обирає той чи інший спосіб життя й поведінки. Без урахування індивідуальних особливостей людини парадигма особистісно орієнтованої освіти залишатиметься привабливою риторичною розвагою. Щоб успішно розв'язувати завдання освіти особистості, необхідні всебічні знання про людину. Знання структури особистості, мотивації її вчинків і цілей, вікових особливостей розвитку, генетичних і психологічних чинників може забезпечити високу ефективність спільної діяльності педагога і учня. За інших обставин учитель лише інтуїтивно реагує на виклики, що їх адресує йому дитина. Викладений матеріал свідчить про необхідність коригування змісту підготовки вчителя, зокрема співвідношення між різними навчальними курсами на користь психології, насамперед вікової і практичної.

Це необхідно робити ще й тому, що особистісно орієнтована освіта також не позбавлена дезадаптивності. Корінь проблеми приховується в суперечностях між запровадженням стандартів освіти та її особистісною спрямованістю, між ідеєю вільного вибору особистої навчальної траєкторії і державною підсумковою атестацією випускників шкіл, між педагогічною практикою виховання в школі й вихованням у сім'ї, між масовим характером загальної середньої обов'язкової освіти та необхідністю створення умов для саморозвитку особистості.

Варто мати на увазі й різноманітність тлумачень терміна «особистість». Зокрема, Гордон Олпорт у своїй книзі «Особистість: психологічна інтерпретація» дає понад 50 різних його визначень. А якщо до них додати відомі тлумачення представників інших суспільно-гуманітарних наук, то їх кількість збільшиться до сотень. Це лише побічне підтвердження того, що людина, зважаючи на свою природну, соціальну і духовну сутність, не завжди вміщається в теоретичні рамки окремих наук. Філософія дає можливість зрозуміти не тільки складну структуру особистості, а й систему її комунікації зі світом. Водночас філософії, що обмежена ідеологією, доктриною, властива однобічність.

Так, марксистська філософія визначала сутність особистості як сукупність суспільних відносин, при цьому наголошувалося на визначальній ролі суспільно-трудової діяльності в її формуванні, що призводило до ігнорування духовної складової сутності людини, її індивідуального начала (інтересів, здібностей, устремлінь, самосвідомості тощо), породжувало гіпертрофію освітньої системи, що ґрунтувалася на марксистській ідеології.

Маючи справу з таким складним поняттям, як «особистість», неможливо допускати будь-яке його спрощення. Концептуальне розуміння особистості багатогранне, воно не може підлягати схематичним конструкціям. У сучасній науці особистість визначається як іншість, індивідуальність, «зовнішній соціальний образ», «унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду» тощо. Містком між плюралізмом у розумінні сутності людини і парадигмою особистісно орієнтованої освіти може бути така теза Гегеля: «Людина стає людиною для себе лише у формі розвиненого розуму, що зробив себе тим, чим він є в собі. Тільки це становить її реальність. Але й сам цей результат – проста безпосередність, бо є самоусвідомленою свободою, що полягає сама в собі й не відсуває вбік і не лишає там суперечності, а примиряється з нею» [3, с.29].

Між термінологічним плюралізмом щодо розуміння особистості й відсутністю однозначного теоретичного обґрунтування особистісно орієнтованої освіти, на мою думку, є прямиий зв'язок. Різноманітність концепцій особистісно орієнтованої освіти зумовлена таким же різноманіттям у розумінні терміна «особистість».

Концептуальна різноманітність у визначенні особистісно орієнтованої освіти характерна для української філософської і педагогічної думки.

Як зазначає академік В. Г. Кремень, «філософія освіти повинна бути детермінована філософсько-світоглядною проблематикою, яка передбачає осмислення феномена людини у Всесвіті: філософським тлумаченням свободи і водночас суспільної та індивідуальної відповідальності людини за прийняття рішень та наслідки своїх вчинків перед сучасними і майбутніми поколіннями, філософським осмисленням аксіологічних принципів буття людини, специфічності ментальності та багатьма іншими аспектами філософського осмислення сучасного буття природи і природи людського буття» [6, с. 34].

На переконання І. Д. Беґа, «особистісно орієнтована освіта виходить із самоцінності особистості, її духовності й суверенності». Мета такої освіти, на думку вченого, – «формувати людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов» [1, с. 9]. Педагоги-теоретики звертають увагу і на необхідність змін у технологіях освіти, що передбачає діалогічний підхід, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію, перетворення суперпозиції вчителя і суборганізованої позиції вихованця в особистісно рівноправну позицію.

О. Я. Савченко виокремлює зв'язок якості освіти з розвитком особистості: «Сучасне й перспективне розуміння якості освіти передбачає, що вона визначається не лише кількістю та якістю знань, а й якістю особистісного, психічного, фізичного розвитку покоління. У цьому полягає дедалі зростаюча цінність освіти для окремої особи, держави, нації» (цит. за [1, с. 5]).

Одним із найбільш впливових напрямів філософії освіти ХХ ст. став експерименталізм, в основі якого — звернення до досліду, експерименту, пошук провідної діяльності, що забезпечує зрозумілість і глибину знань, а відтак і якість «особистісного розвитку».

Пробудження в учня пізнавальних інтересів – наріжний камінь педагогіки експерименталізму. Учитель несе відповідальність за створення умов, за яких діяльність школяра приведе до максимального розуміння знань.

Експерименталісти не відкидають цінностей, вироблених людством у минулому, вважаючи їх не тільки стартовою основою навчання, а й зразком, до якого необхідно постійно звертатися, коли розв'язуються власні проблеми, а також задовольняються особисті інтереси. Як бачимо, експерименталісти закладають підвалини особистісно орієнтованої освіти.

Найбільш радикальним відгалуженням експерименталізму є соціальний реконструктивізм, що спрямовує педагогів на перетворення навчальних закладів у провідні центри перебудови суспільства. На відміну від консерватизму, що вбачає в освіті хранителя культури, соціальний реконструктивізм вважає її культурним архітектором, що має забезпечити динаміку змін і сприяти їхній зміні трансформації сучасної цивілізації.

Експерименталізм заклав теоретичні підвалини для формування компетентнісної парадигми, що передбачає відмову від абсолютизації системи знань, умінь

49874

і навичок, визначає безперспективність постійно зростаючого розширення інформації, яка передається від покоління до покоління, і пропонує як альтернативу формування ключових компетенцій. Головне в освіті людини, на переконання прихильників цієї парадигми, – зосередження на виробленні мобільності та опануванні способів і технологій здобування й застосування знань. У цьому контексті відомий американський педагог-експериментатор і філософ освіти Д. Дьюї зазначає: «Лише те, що у наших характерах існує для того, щоб дати нам змогу пристосувати довкілля до наших потреб і адаптувати свої цілі та бажання до ситуації, у якій ми живемо, – це справді знання. Знання – це не просто щось таке, що ми зараз усвідомлюємо, воно складається із тих наших схильностей, якими ми часто свідомо послуговуємося, щоб зрозуміти, що зараз відбувається. Знання як дія – це доведення до свідомості деяких наших схильностей з метою спрощення складних ситуацій шляхом виведення зв'язку між нами і світом, у якому ми живемо» [5, с. 275]. Лише людина, яка спроможна адекватно реагувати на виклики, для якої «знання як дія», є компетентною. Звідси й випливає провідна ідея компетентнісної парадигми.

Компетентність обов'язково має спиратися на знання, навички і ставлення, що дає змогу особистості адекватно діяти. Саме з цих міркувань у сучасних навчальних програмах для 12-річної школи поряд зі змістом навчального матеріалу та орієнтовним розподілом годин виділено державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що ґрунтуються на компетентнісному підході.

Поняття компетентності в міжнародному освітянському співтоваристві трактується як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей та від умінь до знань [7, с. 8].

Виникає запитання: чи є компетентнісна парадигма самодостатньою? Насамперед варто зазначити, що компетенції не існують поза особистістю. На відміну від знань, що можуть мати самостійну історію в рукописі, книзі та технології цифрового стиснення, компетентність завжди залишається прерогативою суб'єктів – носіїв компетентності. Очевидним є те, що між особистісно орієнтованою і компетентнісною парадигмою немає суперечностей. Компетентнісна парадигма ніби виростає з особистісної й стає її логічним розвитком. Вона є відповіддю освіти на прагматичні виклики сучасності. Отже, можемо стверджувати, що особистісно орієнтована парадигма трансформується в особистісно компетентнісну. Саме в такому розумінні далі вживатиметься означення цієї парадигми.

У теорії і практиці сучасної школи парадигма особистісно компетентнісної освіти практично реалізується в концепції профільного навчання, зокрема в старшій школі.

Старша школа є останнім етапом здобуття повної середньої освіти, на якому завершується формування цілісного світогляду учнівської молоді, оволодіння способами пізнавальної і комунікативної діяльності, уміннями здобувати інформацію з різних джерел, переробляти та застосовувати знання.

Нині сучасна шкільна освіта ще недостатньо адаптована до майбутніх потреб учнів. Тому зусилля педагогічної науки і практики зосереджено на формуальному потенціалі освіти, на її здатності розвивати в людині волю до самовизначення.

Досягти цієї мети можна лише за умови переборення одноманітності, суб'єктивізму та усереднення загальноосвітньої підготовки.

Певна робота в цьому напрямі вже проводилася, вона полягала в забезпеченні варіативності освіти, наявності навчальних закладів різного типу, у створенні умов для вияву потенційних можливостей учнів. Останнім часом у суспільстві зросла популярність шкіл, у яких створюються певні умови для поглибленого опанування предметів і надаються освітні послуги інноваційного характеру.

Нового імпульсу набула ідея профільного навчання у зв'язку з прийняттям закону України «Про загальну середню освіту», який не тільки орієнтує на варіативність освіти, а й законодавчо закріплює, що старша школа, як правило, має профільне спрямування.

Перед школою третього ступеня поставлено завдання, що передбачають широку допрофесійну підготовку, розвиток творчих здібностей в учнів; формування в них стійкої орієнтації і практичної готовності до самостійного життя, здатності до творчої праці і професійного розвитку. Ці завдання можна розв'язати лише за умови переходу до профільного навчання, яке спрямоване на реальні життєві та професійні плани учнів з урахуванням постійно змінюваних викликів ринку праці.

Теоретичного обґрунтування ідея профільності набула в Концепції профільного навчання, що розроблялася провідними науковцями АПН України з участю фахівців міністерства і була схвалена колегією Міністерства освіти і науки України.

Шкільна освіта має бути осучаснена таким чином, щоб випускники могли швидко адаптуватися в самостійному житті, цілеспрямовано використовували свій потенціал як для самореалізації у професійному та особистісному вимірах, так і в інтересах суспільства та держави.

Загальноосвітня школа має забезпечити різнобічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів та потреб; на основі виховання в учнів прихильності до праці, формування готовності до свідомого вибору професії та оволодіння нею, створення умов для їх життєвого і професійного самовизначення.

Профільне навчання повинне спрямовуватись на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, на розвиток інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, на прагнення до самоосвіти.

Профільність навчання може бути реалізована на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і технологій. Залежно від умов роботи конкретної школи профільність реалізовується як у межах усього навчального закладу, так і в окремих класах або групах. У сільських районах, де школи не мають паралельних класів для забезпечення профільного навчання, перспективним є створення освітніх округів, застосування різних форм дистанційного профільного навчання обдарованої молоді.

Найбільш привабливі перспективи профільної освіти відкриються з переходом до 36-годинного тижневого навантаження вчителя, що створить умови для індивідуальної роботи з учнями та уможливить індивідуальну траєкторію профільного навчання. А крім того, всі види діяльності вчителя будуть враховуватися при визначенні його посадового окладу, що підвищить престиж учительської праці.

Для розвитку здібностей обдарованих учнів відповідно до їхніх нахилів і за-



датків створено спеціалізовані навчальні заклади, гімназії, ліцеї, колегіуми, навчально-виховні комплекси, які надають учням можливість спеціалізуватися з окремих галузей знань і опановувати їх зміст на високому рівні.

У 2004/05 навчальному році таких закладів налічувалося 789, і в них навчалося близько 1 млн учнів. На жаль, у сільській місцевості функціонує лише 68 навчальних закладів такого типу, а тому постає гостра потреба в індивідуалізації навчального процесу.

Вирішальною умовою реалізації завдань профільного навчання є комплексне вирішення питань, пов'язаних із фінансовим, кадровим, навчально-методичним, нормативно-правовим та організаційним забезпеченням.

Нові цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти та системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Для цього необхідно у вищих педагогічних навчальних закладах передбачити підготовку педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи; забезпечити необхідний рівень професійної компетентності вчителів і керівників шкіл, запровадивши широкомасштабну систему відповідної перепідготовки.

Якісне профільне навчання неможливе без удосконалення нормативно-правової бази його розвитку, що має розв'язувати проблеми фінансування профільних шкіл з урахуванням різних джерел бюджетного та позабюджетного фінансування.

Важливою умовою реалізації профільності освіти є забезпечення профільної школи якісною навчально-методичною літературою. На сьогодні навчання у профільній школі реалізується на основі більш як 70 навчальних програм з різних профілів, відповідно до яких підготовлено й видано близько 40 назв навчальних книжок. Розроблено Типові навчальні плани, які дають змогу залежно від потреб учнів формувати старші класи за напрямами і профілями.

На сучасному етапі насамперед необхідно враховувати дві складові профільної школи. Перша – це 11-річна структура школи, що послуговується планами перехідного періоду. Друга – 12-річна школа, що потребує серйозного опрацювання перспективних ліній профільного навчання та їх адаптації до потреб сьогодення.

У перехідний період у разі потреби загальноосвітні навчальні заклади можуть у межах визначених профілів, а їх є 8 (для структури 11-річної школи) – *універсальний, філологічний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний, фізико-математичний, природничий, технологічний і спортивний* – укладати навчальні плани з іншими профілями: хіміко-біологічним, економіко-географічним, правовим тощо. Проте в шкільній практиці не слід захоплюватися вузькою спеціалізацією, оскільки основне завдання школи – дати широку загальноосвітню підготовку учням. За неможливості чи відсутності потреб в організації профільного навчання використовується загальноосвітній варіант навчального плану, так званий універсальний, у якому навчальний час рівномірно розподілено між базовими навчальними предметами.

Залежно від бажання учнів, кількості паралельних класів, кадрового забезпечення та матеріально-технічної бази в старшій школі можуть впроваджуватись один або кілька профілів, близькі за змістом профілі можуть диференціюватись у напрями – гуманітарний, естетичний тощо.

У сільських школах основними напрямами диференціації навчання на сьогодні є поглиблене вивчення окремих предметів, доповнення інваріантної складової на-

вчальних планів додатковими предметами й спецкурсами, факультативами, а також впровадження індивідуальної форми навчання. Ефективною формою є створення у класах різнопрофільних груп. При цьому базове ядро предметів вивчається разом усім класом за єдиною навчальною програмою, а частина часу використовується на навчання окремо в групах за програмами відповідних профілів.

У 12-річній школі структура профільного навчання буде дещо іншою. Профілізація відбуватиметься за **6-ма** напрямками, кожен з яких має профілі: **філологічний** (українська, іноземна філологія, історико-філологічний); **суспільно-гуманітарний** (правовий, історичний, філософський, економічний); **художньо-естетичний** (такий самий профіль); **природничо-математичний** (фізико-хімічний, агрохімічний, хіміко-технологічний, біотехнічний); **технологічний** (технологічний та інформатико-технологічний); **спортивний** (такий самий профіль).

Кожен із профілів передбачає вивчення предметів на одному з трьох рівнів.

**I. Рівень стандарту** – навчальні предмети не є профільними чи базовими (наприклад, математика в художньо-естетичному профілі, історія – у фізико-математичному тощо).

**II. Академічний рівень** – навчальні предмети є не профільними, а базовими чи наближеними до профільних (наприклад, хімія у фізичному профілі, іноземна мова в українській філології).

**III. Профільний рівень**, що передбачає поглиблене вивчення певних предметів, орієнтацію їх змісту на майбутню професію (мови та літератури у філологічному профілі).

У разі неможливості організації профільного навчання буде використовуватись навчальний план, складений відповідно до академічного рівня змісту освіти. Цей варіант є універсальним. У ньому навчальний час розподілено рівномірно між базовими предметами, при цьому дещо розширено вивчення окремих предметів, доповнено інваріантну складову навчальних планів додатковими предметами, спецкурсами, факультативами тощо.

Предмети і курси за вибором визначаються загальноосвітніми навчальними закладами у межах гранично допустимого навчального навантаження з урахуванням інтересів та потреб учнів і рівня забезпеченості школи. Крім профільних предметів інваріантної складової, можуть вивчатися мови національних меншин, друга іноземна мова, рідний край, докільця, хореографія тощо.

Одним із перспективних способів запровадження профільного навчання є створення однопрофільних і багатопрофільних шкіл, навчально-виховних комплексів, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, шкіл у поєднанні з ПТУ, профільних загальноосвітніх шкіл із ресурсним центром для його використання іншими закладами освіти мікрорайону, регіону, шкільного округу. Остання форма профільного навчання є особливо перспективною для сільської місцевості. Так, якщо школа не має потрібного освітнього ресурсу, вона цілеспрямовано залучає його з інших навчальних закладів. Це може бути, наприклад, об'єднання кількох шкіл навколо опорної школи, яка має належне матеріальне і кадрове забезпечення профільного навчання. Таким чином, кожна школа цього об'єднання забезпечить викладання в повному обсязі базових предметів і частини профільних в міру своїх можливостей. Решту профільної підготовки бере на себе опорна школа.

У процесі профільного навчання, зокрема на базі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, може здійснюватись початкова, професійно-під-

приймницька підготовка учнівської молоді з метою її швидшої адаптації в умовах ринкової економіки.

Профільна школа створює широкі перспективи для практичної реалізації парадигми особистісно-компетентнісної освіти, вона істотно підвищує цінність загальної середньої освіти в особистісному і суспільному вимірах.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості //Цінності освіти і виховання. – К., 2001.
2. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2001.
3. Гегель. Феноменологія духу. – К.: Основи, 2004.
4. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Шоо-Пресс, 1995.
5. Дьюї Джон. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Просвіта, 2005.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. – К., 2004.