

творця свого життя, як громадянина України, як представника її національної еліти; використання передового вітчизняного досвіду роботи загальноосвітньої профільної школи, вищого навчального закладу і міжнародного в межах Болонського процесу; створення авторської профільної школи, авторського вищого навчального закладу, як процес накопичення власного досвіду керівниками, учителями, викладачами, що відображається в авторських технологіях та описується у методичних посібниках, підручниках, монографіях, захищається в кандидатських та докторських дослідженнях.

Взагалі, дослідження показало, що наступність є багатоскладовим, багатокomпетентним явищем, вона сприяє забезпеченню і досягненню комплексу позитивних ефектів в освітньому процесі профільної школи і вназу, в ній міститься значний оптимізаційний потенціал та економічний ефект в організації освітнього процесу у системі етапів освіти України.

Подальшими розвідками є поширення змісту концепції оптимізації навчання учнів у наступності загальноосвітньої середньої школи і вищого навчального закладу, що є вагомим науково-теоретичним та технологічним внеском у розвиток дидактики вищої школи.

Література

1. В.М.Кожевников. Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації діяльності керівників // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXX / За загальною редакцією В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – С. 24-33.
2. В.М.Кожевников. Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організації діяльності учителів та викладачів // Гуманітарні науки. - № 2(12) / 2006, липень-грудень. – С. 127-132.
3. В.М.Кожевников. Принципи, критерії, показники управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр. / Редкол.: Т.І.Суценко (відп.ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2006. – Вип. 37. – С. 90-99.
4. В.М.Кожевников. Принципи, критерії та показники наступності профільної школи й вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності вчителів та викладачів // Освіта Донбасу. – 2006. - № 3-4(116-117). – С. 43-51.
5. В.Кожевников. Наступність як загальнопедагогічний закон // Рідна школа. – 2006. - № 9(920), вересень. – С. 22-24.

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ 70–90-Х РР. ХХ СТ.

Король Л.Л. (Полтава)

Проблема творчої особистості вчителя як основа соціального запиту на ринку праці нового тисячоліття актуалізується загостренням протистояння між гуманістичними орієнтирами й авторитарною моделлю функціонування освіти. В контексті виникнення й подолання методологічних і концептуальних суперечностей викликає особливий інтерес період 70–90-х рр. ХХ ст., адже за тих часів грандіозні перетворення в суспільному житті сприяли інтенсивному осмисленню напрямків перебудови професійної підготовки майбутнього вчителя, що відбулось у численних теоретичних підходах, рекомендаціях, експериментах.

Аналіз наукового доробку досліджуваного періоду засвідчив гостру наукову полеміку в площині пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. На початок дев'яностих років минулого сторіччя, констатує І.А. Колеснікова, налічувалося близько двох десятків підходів до професійної підготовки вчителя [1, с. 71]. Авторитетні вчені доводили, що

наука повинна відійти від феноменологічних описів досконалої праці вчителя, що студент педагогічного вишу має не сліпо зосереджуватися на знаннєвій форманті своєї освіти, а сприймати майбутню діяльність з позицій унікального особистісного потенціалу (Б.Г. Ананьєв, Ш.О. Амонашвілі, Б.П. Ердієв, Е.І. Монозон, Н.Г. Ничкало, Ф.Г. Паначин, Є.І. Пасов, О.І. Піскунов, М.Д. Ярмаченко й інші).

На початок 80-х рр XX ст. чітко викристалізувалися два формати розвитку особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки. Йдеться про концепції педагогічної майстерності та педагогічної творчості. Важливо зазначити, що впродовж 70–90-х рр. XX ст. єдиного розуміння сутності обох цих понять не було.

Так, категоріальний статус педагогічної майстерності тлумачили крізь призму високого рівня педагогічної діяльності (Ю.К. Бабанський (1979), С.П. Баранов, Л.Р. Болотіна, В.О. Сластьонін (1987), А.Н. Крилов (1989), Н.В. Кузьміна (1967, 1972, 1984), Н.А. Побірченко (1986), Р.П. Скульський (1986), Г.І. Щукіна (1986) та інші); навчально-виховного мистецтва вчителя (С.Б. Єлканов (1989), А.І. Кузьмінський (1987), О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко (1985) та інші.); професійно-особистісного феномена (Ю.П. Азаров (1971), Ф.М. Гоноболін (1975), М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович (1976), В.І. Загвязинський (1987), В.Г. Куценко (1985), В.О. Сластьонін (1976), О.І. Щербаков (1970) та інші); сукупності властивостей особистості (А.І. Астахова (1982), І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, О.Г. Самещенко, В.А. Семиченко, Н.М. Тарасевич (1980–1990), М.В. Кухарев (1990), В.М. Миндикану (1991), В.С. Решетько (1995) й інші); компонента педагогічної культури (М.Д. Касьяненко (1993), В.І. Луговий (1994) та інші) [3].

Не менш строкато виглядає панорама підходів до поняття „педагогічна творчість”, яке аргументували як сукупність індивідуальних особливостей творчої діяльності, що характеризується новизною (Ф.Н. Гоноболін (1975), Н.В. Кічук (1992), М.В. Кухарев, В.С. Решетько (1996), С.О. Сисоєва (1997), Р.П. Скульський (1992), Н.М. Яковлева (1992) й інші); процесуальну креативну спрямованість навчання й виховання (В.А. Кан-Калік (1989), А.В. Мудрик (1988), І.П. Раченко (1995), Є.М. Шиянов (1993) та інші); висококоєфективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, пов'язаний із новаторством у професії (С.А. Стенгерс (1986), Н.В. Кузьміна (1987)), А.К. Маркова (1996), І.Ф. Харламов (1992) та інші); основу педагогічної майстерності (Н.К. Бакланова (1999), Н.П. Волкова (1997), М.М. Поташник (1988), І.А. Зязюн (1998) та інші); неповторну індивідуальність учителя (О.В. Волошенко (1999), М.Є. Мажар (1996), О.М. Пехота (1997) й інші); ознаку педагогічного професіоналізму (І.Д. Багаєва (1991), Л.К. Гребенкіна (1998), І.П. Підласий (1997) та інші).

Таким чином, відмітною особливістю досліджуваного періоду вважаємо утвердження в педагогічному тезаурусі споріднених, але нетотожних концепцій: „педагогічна майстерність” і „педагогічна творчість”. Поданий спектр різнотлумачень кожного із цих фундаментальних понять пояснюється їхньою складністю, поліструктурністю, а також винятковою важливістю для усвідомлення якісних показників педагогічної діяльності.

Однак площину досліджуваного дискурсу „майстерність – творчість” не можна зводити ні до численних формулювань визначень, ані до кристалізації певних концептуальних ракурсів. У тогочасній практиці потужно реалізувалися програми професійної підготовки вчителя на засадах як педагогічної майстерності (Полтавський державний педагогічний інститут імені В.Г. Короленка (ПДПІ)), так і педагогічної творчості (Київський державний педагогічний інститут імені О.М. Горького (КДПІ)).

Оригінальну програму „Вчитель” (Школа–педвуз–школа) колектив ПДПІ почав активно впроваджувати з 1975 року. Безпрецедентний успіх проекту ознаменувався визнанням його новаторської сутності на офіційному рівні та в науково-педагогічних колах. Проте процес апробації ідей полтавської наукової школи не минула хвиля скепсису. Апогеем різкої критики стала

стаття М.І. Шкіля „Про компроміси і принципи” на шпальтах „Радянської освіти” від 01.09.87. Ректор КДПІ піддав сумніву правомірність самої концепції педагогічної майстерності, протиставивши вчителя-майстра творчому вчителю: „...задум професійної майстерності передбачає прокрустове ложе для вчителя”, здатне, за словами вченого, спростити педагогіку до кустарщини. Для протидії можливим негативним перспективам розвитку вітчизняної педагогічної освіти у Київському педагогічному інституті вперше відкрито кафедру педагогічної творчості.

Як бачимо, антитеза „майстерність чи творчість” стала каменем спотикання в позиціях диспутантів. Відкидаючи таке формулювання як підставу для дискусій, Л.І. Кондратенко закликала не обговорювати назву, а визнати критерієм істини адекватність вимогам часу. Майстром творчої педагогічної справи не може бути нетворчий учитель, мудро підсумувала вчена [2, с. 13].

Час підтвердив конструктивність такого висновку. Питання сутності й змісту педагогічної творчості та майстерності, теоретичних основ професійно-педагогічної діяльності учителя-вихователя як суб'єкта творчої педагогічної праці незмінно перебувають на вістрі уваги вчених, комплексно реалізуючись в академічних курсах „Основи педагогічної майстерності” й „Основи педагогічної творчості”.

Таким чином, послідовне зближення ідей педагогічної майстерності і творчості в новітній практиці дає підстави акцентувати увагу на перспективі цілісного підходу до професійної підготовки освітніх кадрів як об'єктивного наслідку наукових дискусій досліджуваного періоду.

Література

1. Колесникова И.А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Советская педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 71–78.
2. Кондратенко Л.І. Не зайве звернутися до історії // Радянська школа. – 1988. – № 1. – С. 11–13.
3. Король Л.Л. Дефініційні артикуляції поняття „педагогічна майстерність” // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 199–206.

ОСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ЗВ'ЯЗКУ З НОВИМИ ВИМОГАМИ ШКОЛИ

Коссак Г.М. (Дрогобич)

Підготовку до навчально-виховного процесу майбутніх вчителів, ми розглядаємо в контексті нової педагогічної парадигми, зумовленої світовими соціально-економічними й освітніми змінами. Головні процеси, що лежать в основі цієї парадигми наступні:

- розвиток потреби людей у безперервній освіті;
- відносність знань в зв'язку із швидким старінням, зростанням нової інформації;
- поява поряд із знаннями нового елемента навчального процесу – інформації;
- трансформація освіти із споживача й ретранслятора у виробника знань;
- зміна соціальної ролі вчителя як джерела й носія знань;
- навчання учнів взаємодії з інформацією, здатності здобувати знання з інформації [1,91].

Втілення зазначених ідей у навчально-виховний процес обґрунтовується у філософських теоріях соціал-конструктивізму, постмодернізму, гуманістичній психології (феноменології), критичній педагогіці, що є провідними у філософії освіти ХХІ сторіччя [2,86,90].

Суттєва методологічна ідея полягає в розумінні учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, головної дієвої особи, яка самостійно конструює,