

кий вплив як орієнтирів професійного зростання студентів мають постаті А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського, це допомагає створити емоційний фон для сприймання теоретичного матеріалу, сприяє особистісному включенню студентів у навчальний процес;

– проживання отриманої інформації у різних формах (виконання дослідницьких творчих робіт, драматизація педагогічних положень, візуалізація інформації, виконання педагогічних завдань на молодших курсах), що додає креативності майбутньому вчителю, формує інтерес до педагогічної діяльності, сприяє становленню професійної позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова М.В. Формування совісті й відповідальності у майбутнього вчителя-громадянина /Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка. Серія „Педагогічні науки”.— Вип. 6(45). — Полтава, 2005. — С. 85-88.

2. Дмитренко Т.Г. Освоение будущим учителем педагогической системы А.С.Макаренко // Тезисы международной научно-практической конференции „Наследие А.С.Макаренко и современность” (10-12 марта 1993 г.). — М., 1993. — С. 96-98.

3. Макаренко А. С. О моём опыте // Педагогические сочинения: В 8-ми т. — Т.4. — М., 1984. — С. 248 - 266.

4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник. К., 2004. — С. 45-49.

5. Словник термінології з педагогічної майстерності. — Полтава, 1995.

6. Тарасевич Н.М. Педагогічна майстерність: Навчальний посібник: дидактичний супровід II модуля курсу. — Полтава, 2007.

УДК 37.026:371.213:371.315.6

ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-МАЙСТРА ПОЧИНАЄТЬСЯ З ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ: ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗА А.С. МАКАРЕНКОМ

**О.І. Виговська
(Київ)**

У статті коротко викладено результати наукового дослідження, проведеного автором з метою повернути педагогічній діяльності її суб'єкт – вчителя та забезпечити його якісною педагогічною освітою на рівні майстра педагогічної справи. Пропонована концепція сучасної педагогічної діяльності вивірена визнаною практикою Макаренка і вирізняється від усталених тим, що надає можливість вчителю відповідати усім викликам часу, бути, з моменту її опанування, самодостатнім, творчим, професіоналом, майстром.

Ключові слова: самодостатній, творчий, професіонал, майстер.

В статтє кратко изложены результаты научного исследования,

проведеного автором з метою повернути педагогічної діяльності її суб'єкт – учителя і забезпечити його якісним педагогічним освітнім на рівні майстра педагогічного дела. Предлагана концепція сучасної педагогічної діяльності виверена визнаною практикою Макаренка і відрізняється від установившихся тем, що надає можливість учителю відповідати всім викликам часу, бути, з моменту її оволодіння, самодостатнім, творчим, професіоналом, майстром.

Ключевые слова: самодостаточный, творческий, профессионал, мастер.

Results of the scientific research conducted by author to return to pedagogical activity its subject – teacher and provide him by high-quality pedagogical education at the level of master of pedagogical business are shortly represented.

The offered conception of modern pedagogical activity is proved by the acknowledged Makarenko's practice and differs from generally accepted conceptions, because of it gives opportunity to the teacher to answer all calls of time, to be independent, creative, professional, master.

Keywords: independent, creative, professional, master.

Поняття “вчитель-майстер” набуло найбільш широкого вжитку з моменту створення І.А. Зязюном у Полтавському педінституті кафедри педагогічної майстерності та започаткування курсу “Основи педагогічної майстерності”. А поняття “педагогічна майстерність”, яким ми сьогодні користуємось, запозичене Іваном Андрійовичем у А.С. Макаренка, про що він і розповів у своєму інтерв'ю журналу “Директор школи, ліцею, гімназії” [8]. Головна ідея, реалізована полтавцями стосовно виховання і навчання вчителя-майстра, стає очевидною зі слів самого Антона Семеновича про те, що він став майстром, тільки коли навчився говорити “Іди-но сюди” з 17-20-ма інтонаційними відтінками. Тож полтавці в основу діяльності вчителя поклали майстерність його впливу на вихованців, яка, у першу чергу, ґрунтується на досконалому володінні словом.

Для розуміння сутності сучасної педагогічної діяльності не менш важливою, на наш погляд, є і позиція А.С. Макаренка стосовно того, що учителю слід прагнути не ідеал виховувати, а створювати умови, за яких дитина сама стане такою. Саме на це він звертав увагу педагогів, коли говорив: «Від педагога вимагається не вирішення проблеми ідеалу, а вирішення проблеми шляхів наближення до цього ідеалу. Це означає, що педагогіка має розробити складне питання щодо мети виховання і методу наближення до цієї мети» [9, с. 30].

До уваги слід взяти й позицію українських вчених щодо необхідності позбутися поділу на навчання і виховання під час проведення вчителем власного уроку. На цьому неодноразово в своїх працях і виступах наголошував В.Г. Кремень. Наслідком осмислення даної рекомендації має стати неподільна навчальна і виховна діяльність, що й відображається в меті, цілях уроку. Але проблема якраз в тому, що ця теза Антона Семеновича не є очевидною для більшості сучасних учених і практиків. З'ясувати стан теорії і практики відносно зазначеної позиції А.С. Макаренка – одне з завдань даної статті.

Будь-яка діяльність починається з цілі, педагогічна діяльність так само.

Крім того, в цілі стають очевидними й позиція самого вчителя, його орієнтація. Тому слід провести паралельний аналіз саме стану цілепокладання як в теорії педагогічної діяльності вчителів, так і в їх практиці.

Раніше ми вже довели існування зв'язку між учительським цілепокладанням, станом розвитку суспільства та освіти. Відстежили, як змінювалися погляди на цілепокладання на основних етапах становлення нашої освіти, виявили, що панацеєю від усяких негараздів у діяльності вчителя, є рекомендація запроваджувати триєдину мету уроку [7].

Тепер проведемо порівняльний аналіз стану педагогічної науки щодо цілепокладання на початку використання триєдиної мети уроку і зараз, коли вже сприймаються ідеї не лише розвитку учня у навчально-виховному процесі, але й самого педагога, коли ідеї дводомінантності з філософських робіт упевнено перекочували у педагогічні і справа – лише за сучасними вчителями.

Спроби досліджувати мету освітньо-виховного процесу як педагогічну проблему робились у рамках концепції оптимізації навчання

(Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник, З. С. Харківська й ін.) і цілісного підходу до навчання (З. І. Васильєва, В. С. Ільїн, Р. Д. Кириллова й ін.).

Представники першого напряму прагнули забезпечити коректність, оптимальність (Ю. К. Бабанський) і «діагностичність» (В. П. Беспалько) формулювання цілей. Для цього передбачалося «виявити суперечності між вимогами мети і можливостями системи, намітивши конкретизовані цілі, перспективи майбутньої діяльності для усунення виявлених суперечностей» [1, с. 73; 2].

Прихильники особистісного, цілісного підходу до навчально-виховного процесу проектували логіку формування особистісних якостей вихованців, зміст і специфіку цілей на кожному етапі виховного процесу і композицію (систему) засобів досягнення цієї мети. Як відзначає С. Д. Поляков [10, с. 62], питання про цілі виховання, діяльності вихователя, виховної діяльності довгий час було «пасинком педагогіки». Дослідники обмежувалися перекладом політичних, ідеологічних цілей на педагогічну мову, в кращому разі адаптуючи їх до вікових особливостей дітей.

Узагальнений аналіз наукових досліджень сучасних учених стосовно суті педагогічних цілей свідчить, що вони дотримуються єдиної позиції: педагогічні цілі є очікуваними і можливими результатами педагогічної діяльності, які полягають у змінах, що відбуваються у вихованцях [3]. Ці зміни можуть стосуватися типу особистості, людини в цілому або окремих її властивостей. З цим пов'язана давня і в той же час сучасна проблема відстроченості результатів педагогічної діяльності.

Зазначимо, що з такою позицією навряд чи слід погоджуватися, адже зміни у вихованцях не можна повністю відносити до результатів діяльності педагогів. Вірніше буде говорити про умови, які створює педагог для досягнення цих цілей, тобто про те, що справді є результатом діяльності педагога [5; 6]. Ось тут і є незамінною теза А.С. Макаренка, про яку вже йшлося, що

основне завдання вчителя полягає у створенні умов, за них вчитель має відповідати кожним своїм уроком.

Зазначена позиція вчених дає їм можливість у наукових колах дискутувати **питання про відстрочені педагогічні результати виховання**, в цілях яких прогнозується і моделюється тип особистості. Отже, визнається нереальність тих цілей, які визначаються вчителем для сьогоденного уроку – очевидна гальмуюча роль такої позиції для сучасної педагогічної практики. Відстроченість результатів тягне за собою ланцюжок наступних перешкод до ефективної діяльності: стає неможливим аналіз досягнутих результатів, їхня корекція, коригування, постановка нових цілей й ін. До речі, ця суперечність також виникла через неспроможність науки вирішити питання про педагогічні цілі і те, хто їх визначає. Недивно, що таке цілепокладання зникає взагалі – для цього створені всі передумови. Стає очевидним, що проблема недосконалої діяльності не у вчителі, а в наявній теорії діяльності і в практиці навчання її вчителів.

«У кожній професійній діяльності, – вважає В. П. Беспалько [2, с. 11], – властивостями особи опосередковується технологія роботи, але тільки опосередковується, а не визначається». «А може, педагогічна діяльність – це одна з небагатьох унікальних реальностей, у яких особа не тільки опосередковує, а саме визначає мету і зміст процесу?» – зауважує з цього приводу В. В. Серіков [11, с. 52].

З позицією В.В. Серікова збігається і наша, вирізняє її те, що ми не лише піддаємо сумніву правомірність такої діяльності, якій вчать у ВНЗ, а реально вже змінили ситуацію на протилежну, розробив як її саму, так і технологію її цілепокладання [5; 6].

Коротке резюме наведених позицій учених-дослідників полягає в тому, що до цього часу не визначеною залишається проблема не лише цілепокладання, а й що вважати об'єктом, а що предметом педагогічної діяльності. Як ці позиції трансформуються для уроку, яких сучасних змін він має зазнати? Її об'єктом мають стати умови, а предметом – ті зміни, наслідки, результати, які відбуваються на рівні кожного школяра внаслідок створених умов.

Такою була і є педагогічна наука, а як щодо практики? Кращі вчителі прагнули все це трансформувати в свою педагогічну практику, бо слушною пропозицією радянських учених здавалася тогочасна вимога реалізовувати у навчально-виховному процесі школи триєдину мету, коли вчитель на уроці мав одночасно працювати не лише на навчальну мету, а й виховну та розвивальну. Тоді цю вимогу можна було вважати прогресивною, бо вона зобов'язувала вчителів не лише навчати дітей предметним знанням, а й сприяти їх вихованню і розвитку. У середовищі вчителів висловлювалися пропозиції залишити за навчальною діяльністю право здійснюватися під час уроків, а за виховною діяльністю – у позаурочний час.

Слід зауважити, що визначення учителями цілей, особливо це стосувалося виховних і розвивальних, було формальним, ними не приймалися вимоги щодо реалізації триєдиної мети під час уроків. З деїдеологізацією сучасного

суспільства наростала невпевненість щодо доцільності визначення вчителями триєдиної мети для кожного уроку. Водночас вчені ініціювали впровадження особистісно орієнтованої освіти, в якій дитина з об'єкта впливу перетворюється на суб'єкт педагогічної діяльності. Очікувалося, що в процесі її запровадження стане в нагоді концепція триєдиної мети. Дискусії серед учених і вчителів тривають і сьогодні, єдине, що змінилося, – їх поменшало.

Складається враження, що як у теорії, так і на практиці стосовно концепції триєдиної мети існує серйозна проблема, до того ж не очевидна для більшості вчених і вчителів.

У своєму дослідженні ми намагалися з'ясувати причини такого стану зі «старим» нововведенням – чому зі структури педагогічної діяльності випав цілепокладаючий елемент, тоді як у наукових дослідженнях доводять його важливість і наголошують на усвідомленому цілепокладанні вчителів як на обов'язковій умові; чому вміння визначати триєдину ціль не поліпшується з роками педагогічного стажу тощо.

Зауважимо, що існує думка, що такий стан зумовлений тим, що за 45 хвилин вчителі не встигають працювати на три мети одночасно, тому їх слід розвести у часі – виховні завдання вирішувати не на кожному уроці, а на декількох. Дехто вбачає причину у браку достатнього досвіду, сподіваючись, що з часом все владнається. На питання щодо стану справ з триєдиною метою на практиці, найбільш ёмко відповідає Н. Е. Щуркова [12, с. 365], коли пише: «Ми спостерігали протягом певного періоду шкільного виховання (коли ідеологічний вакуум суспільства паралізував свідомість педагогів школи) страшну трансформацію професійної педагогічної діяльності: з її структури випав цілепокладаючий елемент, і тоді розгублений вчитель або відсторонявся від виконання своїх професійних функцій, або звично виконував їх, поставивши заслін осмисленню того, що відбувається, а вірніше, подій, що відбувалися».

Помилково вибрана мета майже гарантує нам безплідні зусилля щодо її досягнення. Що ж можна сказати, коли її – немає?

Вдумливий читач зрозуміє, чому це трапилось в діяльності вчителів. Уявіть лише, як вчитель за 45 хвилин уроку повинен був вирішувати три задачі, а попередньо до кожної з них ще треба було підібрати зміст, продумати форми, засоби, методи й т.і. Тож стає зрозумілим, чому ніхто і ніколи триєдину мету одночасно й не вирішував. Додамо, що «благі вимоги» щодо реалізації триєдиної мети уроку настільки вихолощували все живе з нього, формалізували діяльність вчителя, що зрозуміло, чому в результаті, на здивування небайдужих учених, з педагогічної діяльності взагалі пропав цей важливий елемент, без якого таку діяльність й неможливо вважати діяльністю взагалі. До речі, ще зазначимо, що логіка такої роботи була традиційною – від предмету, «замовлення» до абстрактної дитини, особливості якої прописано у програмі виховання школярів, і тільки потім до реального учня. Дитина в цьому випадку була засобом, а не метою. Про особу самого вчителя питання і не ставилося. Хоча зараз і наголошується, що людина може бути лише метою, а не засобом. Тож

тривалий час сам учитель був відчуженим від власної діяльності й залишається таким і донині.

Ми переконані, що причина — у нерозробленості цілі як педагогічної категорії та шляхів її досягнення. З'ясування причин, що привели вчителів до нехтування цілепокладанням, дозволяє стверджувати, що основними є наступні:

1. Вимога реалізації в діяльності вчителя триєдиної мети як такої, яка допомагає не лише навчати, а й вирішувати виховні й розвивальні задачі. А що насправді відбувається? Еклектичний підхід до постановки такої мети, й таке її вирішення. В результаті — згаяний час вчителя на вирішення несуттєвих задач.

2. Порушення основних підвалів діяльності: неправильний вибір підґрунтя для визначення цілей діяльності знешкодило основний її принцип — досягати результату, а зараз він відстрочений набагато років вперед. Тобто за таких умов із діяльності вчителя випав не лише її цілепокладний етап, а й сама діяльність зникла. У професійному житті вчителя утворилася ситуація для його вигорання, необ'єктивного оцінювання його діяльності та й його самого як професіонала.

3. Обмеженість учителя у творчості, яка зберігається і донині, бо наявний механізм (і до того ж затребуваний!) виконавської позиції вчителя, а не самостійної, творчої. Хоча на перший погляд здається, що сьогодні вчитель є вільним у своїй діяльності, а насправді це не так. Перетворення педагога на виконавця, тобто позбавлення його власної суб'єктності, автоматично позбавляє його і можливості виконувати виховні функції.

4. Ситуація подвійного стандарту, коли можна вчителю працювати й так, і так, призводить до того, що напрацьовані науковцями шляхи й засоби підвищення ефективності праці вчителя десятками років не спрацьовують. В результаті проведеного нами теоретико-практичного дослідження встановлено глибинну причину цього — відсутність механізмів їхнього запровадження як у ВНЗ, так і ЗНЗ через недосконалі теоретико-методологічні засади педагогічної діяльності та й педагогічної освіти в цілому.

У педагогічній науці мало уваги приділено практичній підготовці вчителя, тож вона залишається такою, яка потребує не лише удосконалення й модернізації, а реформування протягом останніх двох десятиліть.

Стан практики цілепокладання і його навчання. Ситуація, яка триває останні декілька десятиріч, коли вчитель не вміє визначати або має ускладнення у визначенні виховних і розвивальних цілей власної педагогічної діяльності, більш того, яка є характерною як для молодих, так і досвідчених педагогів, як на мене, означає, що ні в вищих педагогічних закладах, ні під час практичної діяльності педагога так і не набувається вчителем готовність здійснювати педагогічну діяльність. Нагадаємо, що з приводу підготовки до педагогічної діяльності ВНЗ традиційно займає позицію невтручання у процес підготовки саме до діяльності, бо вважає, що такої готовності можна досягти лише у практичній роботі, а у педагогічних ВНЗ можливо лише опанувати необхідні для цього знання, уміння, навички, з яких майбутній учитель вже самостійно вибудовуватиме власну діяльність.

Схоже навіть на творчість, а насправді є безвідповідальністю системи підготовки вчителів за якість професійної готовності останніх. З приводу цього ще зауважував С. Т. Шацький, і якщо адаптувати його думку до сьогоденної ситуації, то можемо зазначити, що не треба вести мову про творчість там, де треба просто навчити працювати, а отже здійснювати оптимальну для будь-яких умов педагогічну діяльність.

Як не прикро, але слід визнати, що на сьогодні педагогічні заклади продовжують тиражувати непрофесіоналізм сучасних учителів, бо діяльність педагога у більшості випадків є нецілеспрямованою, інтуїтивною, не усвідомленою.

Говоримо про це, щоб привернути увагу до професійної діяльності вчителя, щоб нарешті позбутися протиріч у ній та не створювати зайвих і не виправданих ускладнень для педагогів та у такий спосіб сприяти їхньому розвитку, а через них учнів, а отже і суспільства в цілому.

Це й стало головною метою науково-практичного дослідження. Ідеться про розробку нових теоретико-методологічних засад формування сучасного педагога, здатного до реалізації основної освітньої мети – сприяння творенню сучасної людини.

Об'єктом дослідження обрано професійно-педагогічну діяльність, яку мають опанувати майбутні вчителі у системі вищої педагогічної освіти. *Предметом* є комплекс умов, який сприяє досягненню такого результату. Одним із завдань дослідження обрано встановлення характеру взаємозв'язків між ціллю, процесом діяльності та її результатом. Про це коротко зазначимо далі.

Щоб виявити способи подолання зазначеного, ми експериментально дослідили, як вчителі загальноосвітніх шкіл реально цілепокладають у власній педагогічній діяльності. В процесі констатуючого експерименту за спеціально розробленою авторською методикою [4] нами вивчено взаємозв'язок елементів трьох аспектів педагогічної діяльності (когнітивної, виконавської, емоційної). При цьому ми обмежились вибором лише значимих, тобто тих, для яких статистична значимість встановлювалась з допомогою модифікованого критерію Стьюдента при рівні надійності 95%.

Впорядкування експериментальних даних проведено на основі максимального кореляційного шляху як модифікованого методу кореляційних плеяд, що дозволило отримати розподіл діяльності вчителів за п'ятьма її видами. Нами встановлено, що кількість вчителів з низьким рівнем діяльності і нижче середнього складає 42,8%, тобто майже половину, з середнім рівнем діяльності – 27,6%, з рівнем діяльності вище середнього – 16,1%, а з високим рівнем діяльності – 13,5% учителів.

У дослідженні вивчався стан взаємозв'язків значущих елементів трьох аспектів педагогічної діяльності для вчителів п'яти рівнів діяльності, тобто п'яти груп.

Ці дані й покладено в основу побудови структурного графа взаємозв'язку між елементами трьох обумовлених аспектів діяльності вчителя для кожного

експериментально встановленого виду (рівня) діяльності. Наочне представлення діяльності вчителя у вигляді структурного графа дозволило уперше в науковій практиці дослідження педагогічної діяльності проявити її внутрішній план, той айсберг діяльності вчителя, який завжди скритий від ока як самого вчителя, так і тих, хто оцінює його діяльність, хто має навчати її.

Це й дозволило автору в рамках навчального курсу «Основи педагогічної творчості» у НПУ імені М.П. Драгоманова апробувати нову за цілями, змістом і дидактично-методичним забезпеченням практичну підготовку майбутніх учителів, результатом якої стала нова їх готовність до педагогічної діяльності, у першу чергу, за ознаками «самостійності», «свідомості», самодостатності, «творчості» і «майстерності». Наш учитель якраз і відповідає усім тим вимогам, які ставляться до нього сьогодні, і яким, на жаль, не відповідає 70% сучасних учителів. Він, майбутній учитель, випускник ВНЗ, не лише знає «як» і «що», а вміє здійснювати цілісну педагогічну діяльність в цілісному педагогічному навчально-виховному процесі. У своїх роботах ми подолали й проблему відчуженості вчителя від власної діяльності та її результатів тим, що ввели нову діяльність вчителя – творчу. Розуміння педагогічної діяльності як творчої, у якій на правах її цілі та результату розвивається її суб'єкт, тобто вчитель, вимагає по-іншому підійти і до проблеми цілепокладання [6].

Єдине, що слід мати на увазі – цю діяльність не можна ставити на потік. Така діяльність набагато більша, ширша, глибша, вища, ніж та, за яку сьогоднішній вчитель отримує платню – проведення уроку, це квінтесенція цієї діяльності і лише один з її етапів. Підготовка вчителя до такої діяльності забирає багато часу, бо розвиток людини, її виховання «штучна справа», як образно говорив Расул Гамзатов. Те ж саме зазначав ще А.С. Макаренко, а сьогодні на цьому ж наполягає І.А. Зязюн, який гідно продовжив справу Антона Семеновича: коли йдеться про вчительську дію, то вони стверджують, що вона – це мистецтво, а йому вчити слід одноосібно, як вчать скрипаля, піаніста.

Підсумуємо результати проведеного нами аналізу теорії і практики цілепокладання.

- Оскільки вчителі не усвідомлюють розвивальні та виховні задачі, вони їх і не розв'язують, традиційно зосереджуючись на навчальних цілях.
- Труднощі у цілепокладанні означають, що діяльність учителя залишається нецілеспрямованою, формальною. Це знижує коефіцієнт її корисної дії та гальмує розвиток самого вчителя.
- Триєдина мета стала формальною вимогою, а тому є причиною розпорошення сил педагога, неінтегрованості його дій, свідченням відсутності спільного фундаменту, стрижня педагогічної діяльності.
- Існуюча в теорії управління вимога щодо жорсткої взаємозалежності цілі-результату є запереченням творчості, самостійності та ініціативи у педагогічній діяльності; механістичний підхід працює проти привласнення незапланованих результатів педагогічної діяльності, а отже і дії закону зростання потреб [6].

- Готовність до педагогічної діяльності впродовж десятків років залишається незмінною – вчителі так і не навчилися визначати виховні та розвивальні цілі власної професійної діяльності.
- З набуттям вчителями досвіду роботи розв'язання цієї проблеми не полегшується.
- Нехтування проблемою цілепокладання призводить до того, що розроблені науковцями шляхи й способи підвищення ефективності праці вчителя десятками років не спрацьовують.
- Причина наявного стану з цілепокладанням як у теорії, так і в педагогічній практиці – у неадекватності методологічних засад суті педагогічної діяльності, які й розроблено нами у дисертаційному дослідженні.

Проведене нами науково-практичне дослідження дозволяє стверджувати, що вміння цілепокладати, яке набувається за авторською технологією, позбавить учителя від формалізму в постановці мети, від його невміння визначати виховні та розвиваючі задачі, розкриє горизонти власної діяльності; забезпечить вчителю свободу, у першу чергу, у цілепокладанні, а затим – свободу вибору змісту, засобів, а отже і результатів своєї діяльності; спричинить радикальні зміни як у самій педагогічній діяльності, так і у готовності до неї вже під час навчання у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1977.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград, 2001.
4. Виговська Ольга. Діяльність учителя і цілепокладання: теоретико-практичне обґрунтування технології дії та навчання / Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4. – С. 70.
5. Виговська Ольга. Творча педагогічна діяльність як особистісно орієнтована: авторська концепція, технологія // Директор школи, ліцею, гімназії. – № 4. – 2002. – С. 70-76.
6. Выговская О. И. Творческая педагогическая деятельность в целостном учебно-воспитательном процессе: Дис...канд. пед. наук.: 13.00.01. – К., 1995.
7. Виговська Ольга. Триєдина мета уроку в контексті цілепокладання. Теорія і практика. – 2007. – № 4. – С. 20 -24.
8. Вони із мене кепкували. – Інтерв'ю з академіком Іваном Зязюном, ініціатором створення кафедр педагогічної майстерності в закладах вищої педагогічної освіти. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 2. – С. 55– 56.
9. Макаренко А. С. Цель воспитания // Макаренко А. С. Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т.1 / Под ред. И. А. Каирова и др. – М., 1977.
10. Поляков С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 1993.

11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.

12. Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледж. / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996.

УДК 371.4(092):371.132.013

**ІДЕЇ А.С. МАКАРЕНКА ЯК
КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ (З ДОСВІДУ ПОЛТАВСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
ІНСТИТУТУ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА 70 – 80
РР. ХХ СТ.)**

**Л.Л. Король
(Полтава)**

У статті розглядаються особливості впровадження ідей А. Макаренка про формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя в діяльності Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Короленка 70 – 80 років ХХ ст.

Ключові слова: *вчитель, педагогічна майстерність, професійна підготовка майбутнього вчителя, досвід Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Короленка 70–80-х років ХХ ст.*

В статье рассматриваются особенности воплощения в жизнь идей А. Макаренко о формировании педагогического мастерства будущего учителя в деятельности Полтавского государственного педагогического института имени В. Короленко 70 – 80 годов ХХ в.

Ключевые слова: *учитель, педагогическое мастерство, профессиональная подготовка будущего учителя, опыт Полтавского государственного педагогического института имени В. Короленко 70–80-х годов ХХ в.*

The peculiarities of the realization of A. Makarenko ideas concerning the formation of pedagogical mastership of the future teacher in the practice of the Poltava V. Korolenko State Pedagogical Institute in 70 – 80 years XX cent. are considered in the article.

Key words: *teacher, pedagogical mastership, professional training of future teacher, the experience of the Poltava V. Korolenko State Pedagogical Institute (70–80 years XX cent.).*

Упродовж епох практика слугує тим універсальним критерієм, який найоб'єктивніше розкриває значущість, життєвість і перспективи тих чи інших постулатів педагогічної теорії.

Переконання А. Макаренка про необхідність удосконалення професійної підготовки вчителя в руслі формування майстерності скеровують