

шляхи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин серед підлітків; по-третє, підготувати сприятливе середовище для подальшої профілактичної роботи та в-четвертих, допоможе в подальшому оцінити ефективність профілактичної роботи проведеної з підлітками.

Наступним етапом нашого дослідження буде впровадження розробленої системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів I – III ступенів.

### Література і джерела

1. Профілактика ризикованої поведінки в учнівському і студентському середовищі / За ред. Панка. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 252 с.
2. Соціально-педагогічна робота з дітьми групи ризику: Монографія [Харченко С.Я., Кальченко Л.В., Золотова Г.Д., Горенко С.В.] – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 145 с.
3. Формування здорового способу життя підлітків. / Упорядник А.Ю. Сирова. – Х.: Веста : Вид-во «Ранок», 2008. – 160 с. – (Класний керівник).
4. Харченко С.Я. Соціальна педагогіка: технологічний аспект: [науково-методичний посібник у 2 -х частинах . – Ч 1.] / С.Я Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка“, 2010. – Ч. 1. – 383 с.

*Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью совершенствования и научного поиска наиболее эффективных путей социально-педагогической профилактики наркомании в подростковой среде, как необходимого условия выхода из общего кризиса. Диагностическая функция социального педагога в профилактике наркотической поведения несовершеннолетних, предусматривает изучение личности подростка, выявления его отношения к употреблению наркотических веществ и выявление групп риска, требующих особого внимания со стороны социального педагога. Результаты диагностики состояния наркомании среди учащихся подросткового возраста, рассмотренные в статье, позволяют: выявить подростков группы риска, выяснить основные недостатки и перспективы, специфику современной практики антинаркотической работы в образовательной среде.*

*Ключевые слова: подростковая наркомания, группа риска, профилактика, диагностика.*

*The topicality of the material presented in the article is conditioned with the need to improve scientific research and most effective ways of social and educational drug abuse prevention among teenagers, as a prerequisite for overcoming the general crisis. Diagnostic feature of social pedagogy in the prevention of juvenile drug behavior involves the study of personality teenager, revealing his attitude to drug use and identify risk groups that need special attention from the social teacher. Diagnostic Results of drug abuse among students adolescence, discussed in the article, allows you to: identify adolescents at risk for drug use, find out the major shortcomings and opportunities specific modern practice of Drug in the educational environment.*

*Keywords: teenage addicts, group risk, prevention, diagnosis.*

УДК 378.147

## РІВНІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВНЗ

Ліннік Олена Олегівна

м.Луганськ

*Актуальність статті зумовлена необхідністю впровадження діалогових форм взаємодії як пріоритетних у системі професійної підготовки майбутніх учителів. У статті розкрито сутність навчального діалогу, висвітлено його значення у професійній освіті. Навчальний діалог розглядається з трьох різних позицій – як засіб сумісної діяльності, засіб розвитку мислення та спосіб розширення комунікативного досвіду суб'єктів. Це, у свою чергу, дозволяє визначити кілька рівнів діалогічної взаємодії: діалог суб'єктів, діалог культур, внутрішній діалог, діалог сфер професійної діяльності. Стаття адресована викладачам вищих педагогічних навчальних закладів, а також науковцям, які займаються розробкою новітніх технологій викладання у ВНЗ.*

*Ключові слова: діалог, взаємодія, суб'єкт, освітнє середовище ВНЗ.*

Навчальний процес є діалогічним за своєю природою. Процес пошуку істини, здобуття знання передбачає конфлікт думок, зіткнення поглядів. У такому контексті сам процес розмірковування є внутрішнім діалогом. Водночас, як влучно зауважує Ю.Сенько, учні сучасних шкіл не отримують навичок діалогічного спілкування, що є само по собі парадоксом, оскільки навчання є діалогом майстра та учня [7, с.47]. Причину ми вбачаємо у підготовці майбутнього вчителя: здебільшого вона залишається по суті монологічною.

Водночас, вважаємо, що не можна говорити про те, що традиційна (лекційно-семінарська) модель навчання у ВНЗ є віддаленою від діалогу, оскільки навіть монологічне мовлення викладача може призвести до внутрішнього діалогу студента. Традиційна освітня модель, безумовно, має дуже вузький спектр засобів реалізації діалогу на різних рівнях порівняно із сучасними альтернативними моделями навчання. З іншого боку, спрощене розуміння діалогу призводить до формального оновлення технологічного компоненту процесу навчання: воно стає зовні діалогічним, а по суті може залишатися традиційним, інформативним.

Отже, у сучасному освітньому просторі, коли діалогічна взаємодія визнається одиницею спілкування в усіх особистісно-орієнтованих моделях навчання, є необхідність у більш глобальному розумінні діалогу, визначенні кількох рівнів діалогічної взаємодії: діалогу суб'єктів, діалогу культур, внутрішнього діалогу, діалогу сфер професійної діяльності.

Метою статті є висвітлення ролі навчального діалогу у професійній освіті, його характеристика з позиції різних рівнів взаємодії.

Вагомий внесок у розвиток теорії діалогу внесли М.Бахтин, В.Біблер: саме ці дослідження дозволяють обґрунтувати різні рівні діалогу, зокрема, внутрішнього, діалогу культур. Досвід діалогічного навчання та його переваги над традиційним, „монологічним“ узагальнено у дослідженнях О.Абрамкіної, С.Белової,

Т.Дикун, Ю.Ємельянової, Є.Крюкової, Є.Рябухіної, Г.Селевко, В.Соколової; роль діалога у професійній освіті висвітлено у працях Н.Боритко, М.Каменської, О.Прозорової, С.Семенової та інш.

Стиль педагогічного спілкування від початку зумовлює стиль взаємодії та засоби впливу на учня. За О.Добровичем, існує два основних рівня спілкування: нижчий (маніпулятивний, стандартизований, індиферентний, авторитарно-монологічний, конфліктний) та вищий (довірко-діалогічний, діалогічний, духовний). Діалог є варіативним, а результат його непередбачуваним та залежним від культурного та духовного рівня суб'єктів спілкування.

Вихідною концепцією у нашому розумінні діалогу вважаємо теорію В.Біблера, згідно якої діалог дозволяє особистості зануритися у процес соціальних зв'язків у глибини свідомості. Цей процес учений характеризує як „процес перетворення розгорнутих та відносно самостійних „образів культури“, її готових феноменів у культуру мислення, динамічну та розплавлену, конденсовану в „точці“ особистості. Об'єктивно розвинена культура отримує суб'єктне визначення...” [2, с.98-112].

Такий підхід дозволяє визначити освітній процес як діалог культур на різних рівнях: суб'єктивних культур викладача та навчаемого, у процесі чого відбувається взаємозбагачення культур; культури майбутньої професії та культури навчання; глобальної національної культури та культури навчального закладу.

Базуючись на концептуальних положеннях діалогу культур, учені (зокрема, Г.Семенова) розглядають *діалог* з трьох позицій: як *засіб* упорядкованої *сумісної діяльності* на основі міжсуб'єктного інтелектуального спілкування; як *засіб розвитку мислення*, що дозволяє отримати нове знання, розглянути предмет вивчення з багатьох сторін, тим самим визначаючи межі та можливості теорій; як *спосіб розширення комунікативного досвіду суб'єктів* на основі аналізу та вироблення особистісних смислів [6, с.33]. Діалог як одиниця комунікативного процесу поєднує у собі діяльність, спілкування і пізнання” [1, с.84-100]. Слушною та такою, що доповнює останнє положення, є теза В. Горшкової про те, що саме діалог є „одиницею” міжсуб'єктного спілкування, а сутність педагогічної діяльності полягає у перетворенні учня з об'єкта навчально-виховного процесу на його суб'єкт [3, с.23].

Відтак, наше розуміння *навчального діалогу* полягає у розгляді його як засобу культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу у процесі комунікативної взаємодії.

Розгляд діалогу у різних смислових контекстах дозволяє визначити різні види діалогу: діалог людей (*мовленнєвий*), діалог ідей (*науковий*), діалог культур (*історико-концептуальний*), діалог людини із самим собою (*рефлексивний*). Г.Семенова для кожного з видів діалогу визначила відповідну форму: комунікативна взаємодія двох людей є *бесідою*; взаємодія групи людей в інформаційно-практичному просторі визначається як *полілог* (найчастіше у контексті диспуту, дискусії, конференції); *внутрішній діалог* є мислєдїяльністю, що спрямована на самопізнання, самовдосконалення тощо [6, с.33-34].

Навчальний діалог (полілог) виступає одразу на *різних рівнях*: його можна охарактеризувати як *діалог суб'єктів* (підсистеми „викладач-студент”, „студент-студент”); *діалог ідей* (наукових концепцій, ідей розв'язання навчальної проблеми); *діалог культур* (на різних рівнях: культурних цінностей викладача та студента, культури майбутньої професії та культури навчання; глобальної національної культури та культури навчального закладу); діалог із собою як *мислєдїяльність*, що характеризує процес усвідомлення знання, проникнення у глибину, відкриття нових зв'язків тощо.

У такому контексті набуває смислу діалог між сферами професійної діяльності, між професійною та навчальною діяльністю: як взаємообмін та взаємозбагачення цінностями-смислами, а також створення якісно нового освітнього простору,

навчально-розвивального середовища для навчаємих. Внутрішній діалог являє собою діалог між актуальними цінностями особистості та інтеріоризованими з освітнього середовища або через засвоєння культурних смислів, від викладача або іншого студента.

Якщо говорити про діалог як організований процес засвоєння навчальних смислів, то його функції, згідно досліджень учених (О.Абрамкіної, С.Бєлової, Т.Дикун, Ю.Ємельянової, Є.Крюкової, Є.Рябухіної, Г.Селевко, В.Соколової), значно ширші, ніж монологічні форми спілкування. Вони дозволяють розв'язувати одночасно кілька важливих завдань: учити колективний та індивідуальний мислєдїяльності, формувати навички соціальної та науково-пізнавальної взаємодії, колективного прийняття рішень; формувати пізнавальні та професійні інтереси, мотиви; виховувати цілісне системне мислення, цілісну картину світу; давати цілісне уявлення про картину світу та її фрагменти [6, с.55].

Цікавими є сучасні дослідження діалогової взаємодії (А.Король, О.Хуторський), у яких надаються різновиди навчального діалогу. Так, учені відрізняють діалог евристичний від проблемного, зазначаючи, що у проблемному ініціатива належить виключно педагогові, тоді як евристичний діалог „призводить до вибудовування учнем власного змісту освіти” [5, с.40], тобто ініціюється самим учнем.

Необхідність діалогової, суб'єкт-суб'єктної взаємодії є усвідомленою необхідністю на сучасному етапі, проте часто „діалогізування” зводиться до репродуктивних бесід, замаскованих під діалог. Тобто практика децю відстає від теорії, на нашу думку. Основну причину ми вбачаємо у самій підготовці майбутніх учителів: часто в ній приваляють монологічні форми та регламентовані види діяльності, отже діалогічна культура майбутнього вчителя залишається невисокою, а за таких обставин багатий діалог з учнями є малоімовірним. Теорія ведення діалогу має стати основою набуття навичок ведення діалогової взаємодії.

Діалогічність як життєва позиція педагога є найбільш істотним показником його професійної майстерності.

Психологія діалогу яскраво представлена у дослідженнях російських учених (С.Ковальова, Є.Кондратьєва, А. Марголіса, А. Телегіна). Насамперед, ученими розроблено структуру діалогу: 1) постановка проблеми; 2) рішення питання на актуальному рівні учасників діалогу; 3) кульмінаційний етап діалогу: відтворення проблемної ситуації на новому рівні. Саме на третьому етапі відбувається зіткнення знання і незнання, вихід на новий рівень мислення. Метод ведення цього кульмінаційного етапу діалогу винайшов ще Сократ. Проаналізувавши його діалоги, записані Платоном, московські вчені виокремили три методи ведення діалогу: *агон*, *деструктивна майевтика* та *конструктивна майевтика* [8].

Розкриємо коротко їхню сутність. Агон є конфронтаційним методом, що передбачає зіткнення різних, протилежних позицій, тобто, за влучним висловом Ж. Піаже, виникає „соціокогнітивний конфлікт”. Умовою для виникнення соціокогнітивного конфлікту є наявність протилежних думок, що при зіткненні стимулюють мислення. Для започаткування агону необхідно розгорнути кілька думок навколо проблеми. Можливі проблеми для обговорення зі студентами можуть бути такі: „Яка з моделей управління навчальною діяльністю є більш ефективною - рефлексивна чи командна?”, „Як між собою співвідносяться поняття: менеджмент, керівництво, управління?”, „У чому некоректність запитання «Від чого залежить якість освіти?» тощо (навчальна дисципліна „Управління педагогічними системами”).

Деструктивна майевтика за своїм механізмом схожа на агон, проте механізм дії децю інший. Метою співрозмовника під час деструктивної майевтики є спростування його висловленої позиції будь-якими засобами (наведення прикладу, що спростовує висловлену думку, зміна ракурсу аналізу ситуації, створення нового контексту тощо). Як правило, проблема, для

рішення якої обирається даний метод, є більш глибокою, ніж у попередніх прикладах: вона має розкладатися на підпроблеми і вирішуватися поступово, під керівництвом викладача.

Наприклад, студентам пропонується ознайомитися із ситуацією: *„Третьюокласник Ярослав після вивчення теми “Кругообіг води в природі” якимось притих та деякий час про щось зосереджено розмірковував. Раптом він вигукнує: “Я знаю, як зробити дощ у квартирі! Треба поставити кругом тази з водою, включити опалення, світло, а потім раптово вимкнути!”* (навчальна дисципліна „Методика викладання освітньої галузі „Людина і світ“). Проблемним може бути таке питання: „Чи правильно сформовано в учня поняття “кругообіг води”?” Підпроблемами можуть виступати такі питання „Які явища врахував (не врахував) у своїй моделі учень?”, „Чи є ця помилка принциповою?”, „Який рівень реальних навчальних можливостей у цього учня?” Цікаво, що більшість студентів на початку діалогу висловлюють припущення про те, що поняття кругообігу води в природі сформоване неправильно, а самого учня характеризують як такого, що має середній, навіть низький, рівень навчальних можливостей. Тому завдання викладача на третьому етапі діалогу - спростувати відповіді студентів, приводячи їх до протиріччя з власними висловлюваннями.

Конструктивна майевтика має інший механізм дії: це є узагальнення конкретних відповідей і висловлень, індуктивний шлях міркувань, що поступово призводить до усвідомлення істини [8]. Наприклад, шляхом узагальнення прийомів роботи над задачею (що майбутні вчителі емпірично засвоїли на практиці), ми можемо вивести методи роботи.

Наш власний досвід застосування навчального діалогу в освітньому процесі дозволяє говорити про можливість розв'язання соціокогнітивного конфлікту не тільки словесними методами, а й у практичній діяльності. У такому випадку комунікативна взаємодія реалізується в діяльнісному контексті: через моделювання, проектування, експериментування.

Проілюструємо такий спосіб проходження кульмінаційного етапу діалогу. Так, при розв'язанні проблеми добору методів викладання певної навчальної теми, студенти можуть висловити свої пропозиції, аргументувати їх, виступити з опозиційною думкою (рішення проблеми на актуальному рівні); проте в даному випадку шлях до істини лежить через експеримент (або моделювання). Студенти можуть розробити урок з конкретної теми із використанням тих методів, ефективність яких довели, та провести їх у школі. Порівняння відеофрагментів уроків дозволить виявити оптимальний метод викладання даної теми. Недоліком такого методу, є тривалість та складність реалізації (до нього можна звертатися як до способу рішення ключових протиріч). Зрозуміло, що всі навчальні проблеми не можуть вирішуватися експериментально, бо це займає багато часу. Тому в більшості випадків доцільно запропонувати проектування

уроку та його презентацію (у процесі ділової гри); післядією буде діалог із використанням агону, матеріалом до якого виступить описана практична діяльність.

Моделювання найчастіше використовується для розв'язання проблем, пов'язаних із установленням причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей. Наприклад, для розв'язання такої проблеми: „Які компоненти виховної системи необхідно враховувати при виборі виховних технологій?” (навчальна дисципліна „Управління педагогічними системами) доцільно побудувати модель та відслідкувати залежності між компонентами системи.

Вважаємо, що розуміння логіки розгортання діалогу та прийомів його ведення є основою оволодіння майстерністю діалогу. Відповідно, методи та прийоми ведення навчального діалогу, у якому може відбуватися обмін культурними цінностями-смыслами, мають опановуватись майбутніми фахівцями у навчальному закладі. Основною умовою оволодіння мистецтвом діалогу є створення діалогового, суб'єкт-суб'єктного середовища. Важливими умовами виступають також вивчення психології діалогу та діалогова практика у різних підсистемах: „студент-викладач”, „студент-студент”, „студент-середовище”, „студент-практикант – учень”.

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що діалог є основою сучасної освітньої парадигми, альтернативної традиційній. Діалог не зводиться до комунікації суб'єктів, його сутність є значно глибшою: вона полягає у розгляді його як засобу культурного обміну ціннісними смыслами суб'єктів освітнього процесу у процесі комунікативної взаємодії. Відтак можна визначити такі рівні діалогу: внутрішній діалог, діалог суб'єктів, діалог культур, діалог сфер професійної діяльності. Навчальний діалог (полілог) має таку структуру: постановка проблеми; рішення питання на актуальному рівні учасників діалогу; 3) кульмінаційний етап діалогу: відтворення проблемної ситуації на новому рівні. Для реалізації кульмінаційного етапу діалогу можуть використовуватись як словесні методи: агон, деструктивна майевтика, конструктивна майевтика, - так і практичні: експеримент, моделювання.

Оволодіння майстерністю ведення діалогу є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки діалог є одночасно і джерелом пізнання, і способом оволодіння діалогічним, діалектичним мисленням, і засобом прилучення до культури інших світів. Основною умовою оволодіння мистецтвом діалогу є створення діалогового, суб'єкт-суб'єктного середовища.

На нашу думку, проблема діалогової взаємодії на сьогоднішній день виступає найбільш актуальною в освітньому просторі, її вирішення потребує розробки діалогових моделей ведення занять у ВНЗ та загальноосвітній школі. Побудова таких моделей є завданням подальших досліджень

### Література і джерела

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект-пресс, 1998. – 375 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С.Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 412 с.
3. Горшова В.В. Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие / В.В.Горшкова. – Л.: ЛГПИ, 1991. – 102 с.
4. Добрович А.Б. Анатомия диалога / А.Б.Добрович // Психология влияния: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
5. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект: [научное издание] / А.Д.Король. – М.: ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
6. Семенова Г.А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя: дис. канд. пед наук: 13.00.08 / Г.А.Семенова. – Нижний Новгород, 2005. – 363 с.
7. Сенько Ю. В. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся / Ю.В.Сенько, В.З.Тамарин. – М.: Знание, 1989. – 79 с.
8. Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М.В.Телегин. – М.: МГППУ, 2006.

*Актуальность статьи обусловлена необходимостью введения диалоговых форм взаимодействия как приоритетных в системе профессиональной подготовки будущих учителей. В статье раскрыта сущность учебного диалога, определено его значение в профессиональном образовании. Учебный диалог рассматривается с трех разных позиций – как средство совместной деятельности, средство развития мышления и способ расширения коммуникативного опыта субъектов. Это, в свою очередь, позволяет определить несколько уровней диалогического взаимодействия: диалог субъектов, диалог культур,*

*внутренний диалог, диалог сфер профессиональной деятельности. Статья адресована преподавателям высших педагогических учебных заведений, а также научным работникам, которые занимаются разработкой инновационных технологий преподавания в ВУЗе.*

*Ключевые слова: диалог, взаимодействие, субъект, образовательная среда ВНЗ.*

*The relevance of article is caused by necessity of introducing interactive forms of cooperation in the professional training of future teachers. The article revealed the essence of the educational dialogue, determined its value in the professional education. The author considered educational dialogue from three different positions - as a way of collaborative activities, as a means of developing thinking and a way to enhance the communicative experience of subjects. This allows determining several levels of dialogic interaction: the dialog of subjects, the dialogue of cultures, the internal dialogue, the dialogue of professional activity's areas. The article is written for lecturer of the university, also and researchers, which are engaged the development of innovative technologies in the university teaching.*

*Keywords: dialogue, cooperation, subject, university educational environment.*

УДК 378.3:004

## ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ліщинська-Кравець Галина Львівна  
м.Дрогобич

*У статті розкрито специфіку формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій як педагогічну проблему, а саме: розглядається синтез педагогічної та технологічної творчості, які, взаємодіючи з особистісними якостями педагога, забезпечують результативне і творче вирішення завдань освіти – виховання, навчання і розвитку учнів.*

*Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, технологічна творчість, педагогічна майстерність вчителя технологій.*

Домінантною та характерною ознакою сьогодення є необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму фахівця з вищою освітою. Вимоги щодо змісту й організації педагогічної освіти містять такі програмні документи, як закон України „Про вищу освіту”, „Концепція педагогічної освіти”, „Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. Завдання підвищення престижу вищої освіти як одного із головних чинників розвитку суспільства, на реалізації якого акцентується у цих нормативних документах, ставить проблему підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, піднімає питання формування їх педагогічної майстерності.

Сутність педагогічного процесу у вищих навчальних закладах полягає у формуванні внутрішнього світу і ціннісних орієнтацій студента, розвитку особистості майбутнього фахівця засобами професійної діяльності, який володіє основами майстерності в ній [5].

Проблема педагогічної майстерності, шляхи її вдосконалення широко вивчаються і розглядаються багатьма сучасними вченими в різноманітних аспектах:

- загальнопедагогічні засади формування педагогічної майстерності вчителів (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кушков, В. Моляко, Г. Падалка, В. Семиченко, В. Сластьонин, Р. Хмельюк, О. Щербаков та ін.);
- шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя (Ю. Азаров, В. Бондар, Ф. Гоноболін, О. Киричук, О. Мороз, А. Мудрик, Н. Нічкало, А. Петровський, О. Скрипниченко, І. Харламов, Г. Щукіна та ін.);
- формування й розвиток професійно-педагогічних умінь (М. Барахтян, І. Гринчук, Л. Спірін та ін.);
- формування педагогічної культури (А. Барабанщиков,

М.Букач, В. Гриньова, В. Зеленюк, О. Рудницька та ін.);

– формування культури професійно-педагогічного спілкування (О. Гармаш, Т. Григорьєва, О. Леонтьєв, Т. Яценко та ін.);

– формування педагогічної техніки (О. Абдулліна, Г. Баланюк, О. Головенко, І. Дмитрик, В. Кан-Калик, В. Миндикану, Г. Олійник, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнов та ін.);

– дослідження формування педагогічної майстерності вчителя засобами навчально-виховного процесу (Ю. Азаров, Л. Білієнко, В. Кан-Калик, Р. Кузьменко, А. Луцюк, Г. Сагач, Т. Стратан, Т. Тхоржевська, С. Швидка та ін.).

Мета статті – розкрити специфіку формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій як педагогічну проблему.

У Педагогічній енциклопедії педагогічна майстерність визначається як „високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей” [9, с. 739].

У тлумачному словнику В. Даля дефініція „майстерність” подається як „уміння, мистецтво” [2, с. 304]. С. Ожегов „майстерність” визначає „високим умінням, мистецтвом, здійснюваним у будь-якій галузі” [6, с. 343], а поняття „мистецтво” він характеризує термінами „вміння”, „майстерність”, „тонке знання справи” [6, с. 212].

Очевидно, поняття „майстерність” і „мистецтво” дуже близькі за значенням, що і знайшло відображення у працях багатьох відомих педагогів минулого й сучасності, зокрема щодо змістової сутності розвитку і формування педагогічної майстерності вчителя. Таким чином, категорію „педагогічна майстерність” доцільно розкривати через поняття „мистецтво”.

Аналіз праць відомих сучасних педагогів дає змогу поглибити розуміння та визначення ними поняття „педагогічна майстерність”.

Так, Н. Кузьміна розкриває педагогічну майстерність як вищий рівень діяльності, який виявляється у професійному оволодінні знаннями, вміннями, навичками, що дозволяють фахівцеві успішно досягати оптимальних результатів у відведений термін. При цьому, особливу увагу дослідник приділяє педагогічним здібностям учителя [4, с. 23].

На думку В. Сластьонина, „головним показником майстерності в будь-якій сфері професійної діяльності є оволодіння спеціальними узагальненими вміннями. Високий рівень розвитку ряду професійних умінь дає майстерність” [11, с. 126]. Автор