

І.М. Козловська,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;

М.А. Пайкуш,

здобувач

(Львівський науково-практичний центр Академії педагогічних наук України)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЄДНІСТЬ ІНТЕГРАТИВНОГО ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовуються методологічні засади використання інтегративного та диференційованого підходів для формування професійної майстерності вчителя в умовах ступеневої професійної освіти з урахуванням ідей на-ступності у професійній підготовці.

Розвиток сучасного суспільства обумовлює формування такої парадигми освіти, яка передбачає перехід до принципово нових систем навчання. Це, зокрема, пов'язано з необхідністю подолати догматичний поділ знань на ізольовані науки, враховуючи тенденцію до формування галузей знань за проблемним принципом. Надзвичайно важливим моментом є дослідження ефективності не окремих прогресивних дидактичних підходів, а аналіз їх у взаємодії. Зокрема, раціональне поєднання диференційованого та інтегративного підходів у професійному удосконаленні педагогічних кадрів, дає можливість значно підвищити їх фаховий рівень.

І.А. Зязюн відмічає, що стан і розвиток педагогічних систем в кожному епоху можна поцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій: "простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів учіння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулював процес технологізації педагогіки в таких означеннях: стандартизація, уніфікація "освітнього виробництва" в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій учіння) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо. В результаті роль педагога і його мистецтва на стадії учіння поступово знижується і зовсім зникає (хочемо ми того чи ні!) у сфері самоучіння, самовиховання" [6:30]. На думку С.У.Гончаренка, методична майстерність учителя має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність: "фактично вимоги до освіченості вчителя нижчі, ніж до освіченості школяра, бо той повинен знати всі предмети, а учителеві досить знати на тому самому рівні один" [3 : 20]. На думку С.О. Сисоевої, "методична майстерність учителя має розвиватися не через забезпечення його великою кількістю рецептурних методичних посібників і широке використання ним готових технологічних процедур. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка [11 : 317]. О.Г.Кучерявий визначає такі критерії інтегральної готовності педагогічної діяльності вчителя як ступінь психологічної готовності до професійної діяльності; адекватність самооцінних професійних знань студента вимогам професійної діяльності; сформованість загальних, важливих для вчителя початкових класів і вихователя дошкільного закладу, умінь та якостей студента; сформованість специфічних для педагогів дошкільних закладів і початкових класів умінь та якостей у галузі виконання професійних функцій; ступінь сформованості готовності до самовдосконалення після закінчення вищого навчального закладу [9]. Ідеї взаємозв'язку педагогічної майстерності та неперервної освіти закладені у працях Є.С.Барбіної. Вона вважає, що педагогічна майстерність потенційно і реально є одним з найбільш ефективних засобів забезпечення інтегративних тенденцій. Її методологічна функція у професійній підготовці вчителя полягає у забезпеченні єдності структурних компонентів цієї підготовки, розмаїття процесів і явищ, вивчення яких передбачено програмами різних навчальних дисциплін. Педагогічна майстерність виявляє загальне, особливе та одиничне як у найбільш значущих об'єктах педагогічної діяльності, так і в засобах і підходах до розв'язання професійних проблем методами різних наук. Завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки імпліцитно привноситься у наочній формі парадигмальний підхід сучасної наукової методології: робота із складними структурними об'єктами, ознайомлення з системним баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно до педагогічних об'єктів. Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти є її розвиток як складної організаційної системи, що включає процес формування, становлення і розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вищому навчальному закладі й реалізується у сфері післядипломної освіти [1 : 27]. Ступінь готовності випускників до професійної педагогічної діяльності визначається не як показник його оволодіння багатогранною педагогічною майстерністю, а лише основами цієї майстерності. Готовність студента до педагогічної діяльності як показник оволодіння ним педагогічною майстерністю може бути виявлено лише в період практики, де на основі аналізу його діяльності з'ясовується відповідність власне знань, умінь і навичок студента реально існуючому переліку знань, умінь та навичок, які є показниками оволодіння педагогічною майстерністю. До такого переліку доцільно внести лише ті вміння, які дійсно можуть бути сформовані під час навчання [5].

Таким чином, педагогічна майстерність – динамічна система. Її компонентами визнаються гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка [10]. Ефективна творча діяльність учителя в умовах сучасного світу забезпечується розвитком комплексу його особистісних рис, які, у

свою чергу, сприяють розвитку учнів; гармонійне поєднання традиційних та інноваційних компонентів у структурі педагогічної майстерності як динамічної системи зумовлює її зорієнтованість на формування особистості вчителя; подальший розвиток вітчизняної концепції педагогічної майстерності – інтеграційно-значущого складника професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя – може уявлятися як симбіоз національних історичних витоків та інноваційних змін у європейському та світовому освітньому просторі. Таке поєднання, за умови ефективного і виваженого практичного втілення, допоможе гідно відповісти на виклик, кинутий справі підготовки вчителя – зберегти ідентичність власної системи і забезпечити її осучаснення через сприйняття інноваційних змін [8].

Метою пропонованої статті є обґрунтування методологічних засад використання у єдності інтегративного та диференційованого підходів у ступеневій освіті майбутнього вчителя, висвітлення взаємозв'язків між його базовою та післядипломною підготовкою з урахуванням ідей наступності.

Важливою рисою сучасного педагога є оперування системою інтегрованих різнопредметних знань, навичок та умінь: загальнопедагогічних, дидактичних, окремометодичних, предметних тощо. Це можливо забезпечити, якщо в процесі навчання та в період удосконалення післядипломної освіти цілеспрямовано формуються ті основні структурні елементи та відношення, які готують педагогічних працівників до сприйняття як нових професійних знань, так і переструктурування чи перегляду знань, отриманих в процесі навчання. Дидактичний аналіз цієї проблеми вимагає короткої характеристики окремих ідей неперервної освіти, які визначають необхідність та роль використання інтегративних тенденцій сучасної дидактики, а також філософського підґрунтя наукової обґрунтованості розгляду інтеграції знань та їх наступності в освіті як безпосереднього логічного висновку з властивостей філософської категорії розвитку.

Неперервна освіта – "соціально-педагогічна категорія, яка виражає ідею поступального розвитку потреб людини як природно-історичного та конкретного соціально-педагогічного процесу" [2:35]. Зокрема, ідея неперервної освіти виражає вимогу інтеграції загальної та професійної освіти, забезпечення наступності знань. Розвиток – це незворотна, спрямована, необхідна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. У результаті розвитку виникає нова якість. Розвиток – це насамперед зміна, рух, але не будь-яка зміна, рух є розвитком. В процесі руху як розвитку створюється нове, необхідне, здатне до саморуху, самовідтворення. Саморух у таких організованих і цілісних системах як суспільство (чи педагогічна система) здійснюється як саморозвиток, тобто самоперехід на вищий рівень організації. Саморозвиток "генетично" виростає з саморуху як невід'ємного атрибута матерії. Саморух відображає зміну явища, речі під дією внутрішніх суперечностей, їм притаманних. Зовнішні фактори не детермінують рух, а лише його модифікують. Теорія розвитку – діалектика – одним з базових понять має взаємодію. Взаємодія ж тісно пов'язана з інтеграцією та наступністю. Суперечність як основа діалектичного заперечення передбачає такий спосіб заперечення, щоб існувала змога подальшого розвитку, забезпечувалася спадкоємність старого з новим (наступність): це передбачає наявність для кожного поняття чи явища свій особливий вид заперечення, щоб друге заперечення залишилося чи стало можливим. Формами діалектичного заперечення є зближення, злиття, обмеження, скасування, удосконалення, конвергенція, критика, самокритика, реформа, соціальна революція тощо [12:249]. Особливостями подвійного заперечення (заперечення заперечення) є повторювальність рис, елементів старого на вищій основі в новому; спіралевидний характер розвитку; повноцінна реалізація умов трьох ступенів в процесі розвитку (теза – антитеза – синтез), тобто наявність повного циклу.

Зауважимо, що на нашу думку, поза увагою дослідників залишився один надзвичайно цікавий та важливий аспект. Значна кількість досліджень на сучасному етапі присвячена теоретичним та експериментальним розробкам щодо ступеневої професійної освіти. Їх узагальнена характеристика дозволяє зробити висновок, що основні зусилля дослідників спрямовані на наукове обґрунтування зв'язків між різними ступенями та рівнями навчання, на координацію дидактичних, виховних та організаційних аспектів діяльності навчальних закладів тощо. Однак, практично ніде не фігурує думка, яка чітко виражена у філософському трактуванні категорії розвитку та законі заперечення заперечення: кожен новий етап до деякої міри заперечує попередній. Іншими словами, кожен наступний ступінь чи рівень професійної освіти, повинен заперечувати попередній. Перш за все, для освоєння кожного ступеня навчання у змісті освіти формується не лише система необхідних знань та умінь, але й численні допоміжні "каркаси", на основі яких ця система зводиться і розвивається. Коли ж на виході зі ступеня учень чи студент оволодів запланованою системою знань, умінь та цінностей, всі ці фактологічні знання продовжують тягнутися за ним на наступний ступінь навчання, створюючи, образно кажучи, "хвіст", що заважає гнучко та мобільно рухатися далі. Зі зростання числа ступенів, які проходить конкретна особа, ці додаткові, непотрібні знання накопичуються і ускладнюють процес не лише загального, але й професійного розвитку особистості. Образне порівняння наведеної думки може бути таким: на будівельному майданчику споруджують будинок. Очевидно, що на час завершення будівництва все необхідне в процесі будівництва (підйомні крани, інструменти, різноманітні машини та механізми) повністю вивозяться з будівельного майданчика і залишається результат процесу діяльності – будівля. Було би несерйозно обґрунтовувати необхідність такого елементарного вияву закону заперечення заперечення будівництва: привіз машин і матеріалів – вивіз їх же – споруджена будівля.

Але в освіті такі вияви не є очевидними і необхідно проводити ґрунтовні дидактичні дослідження для виявлення і розмежування істинного, результуючого знання та проміжного, допоміжного, яке виконувало роль власне тих машин та будівельних механізмів. Причому, вважаємо доцільним відійти від суто предметного підходу до професійних знань, мотивуючи це проблемним, інтегративним характером сучасної науки і суспільних процесів в цілому. Очевидно, що ці тенденції будуть розвиватися і у майбутньому. Таким чином, ефективним

шляхом удосконалення післядипломної освіти є забезпечення ще в навчальному процесі цілеспрямованого поєднання сучасних педагогічних технологій, зокрема інтегративних та диференційних.

Одним з ефективних шляхів перебудови існуючої системи навчання є науково обґрунтована інтеграція знань у тісній взаємодії з їх диференціацією. Співвідношення процесів інтеграції та диференціації знань на різних етапах розвитку суспільства неоднакове. Незважаючи на посилення диференціальних процесів на сучасному етапі все більш відчутною стає тенденція до інтеграції знань, окремих пошуків та пізнавальних засобів. Поруч з інтеграцією, диференціація відіграє важливу роль в системі освіти. Диференціація та інтеграція рухаються у протилежних напрямках, на різних історичних етапах переважає той чи інший метод. Однак, процеси інтеграції і диференціації підпорядковуються кожен своїм специфічним законам, виконують в пізнанні чи житті суспільства свої специфічні для кожного з них функції.

Освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної системи знань, зокрема майбутніх педагогів. Впровадження інтегративних процесів у навчально-виховний процес сприяє розв'язанню ряду важливих методологічних питань. Взаємодія педагогічних знань дозволяє показати студентам доцільність впровадження тих чи інших педагогічних технологій чи структурування змісту освіти. Інтеграція сприяє подоланню розрізненості знань, значно усуває невміння оперувати знаннями, що є особливо важливо саме для працівників освіти. Багаторічне панування суто предметного підходу до змісту освіти та одностороння диференціація знань привели до певної еkleктичності у системі педагогічної освіти. Якщо в рамках окремих методик розвивалися процеси систематизації та внутрішньопредметної інтеграції, то цілісність педагогічних знань не відповідала реально існуючим зв'язкам, потребам суспільства. Однак, формування системності знань педагогічних працівників, вміння застосовувати різні методи роботи, розуміння сутності зв'язків складних інноваційних педагогічних систем є необхідною умовою підвищення кваліфікації педагогів.

Особливо важливим є той факт, що значна частина педагогів, які закінчили навчальні заклади 5 та більше років тому, отримала базову педагогічну освіту, яка орієнтувала на цінності та зміст знань, які вже не є актуальними сьогодні. Тому, інтегративний підхід у післядипломній освіті спрямований не лише на виконання своїх основних функцій (формування і корекція цілісної системи професійних знань), але електронна пошта може стати засобом координації між отриманою базовою освітою та вимогами сучасної післядипломної освіти. Для впровадження інтегративних процесів необхідно розглянути способи інтеграції: основну сукупність педагогічних дій, орієнтованих на розвиток тієї чи іншої форми інтеграції. Врахування принципу диференціації та уніфікації змісту професійної підготовки дає можливість забезпечити єдине спрямування зусиль базової та післядипломної освіти.

Тому доцільно розглядати професійну освіту педагогів як дидактичну цілісність базової та післядипломної освіти. Увагу вітчизняних та зарубіжних спеціалістів з педагогіки та педагогічної психології спрямовано на розробку найбільш сприятливих видів та форм диференціації знань, зокрема професійних. Диференціація є необхідною, оскільки завдяки розчленуванню явищ об'єктивної дійсності досягається поглиблене розуміння її окремих сторін. Практично диференціація у післядипломній освіті педагога виражається в удосконаленні професійно значущих аспектів діяльності в межах відведених йому функціональних можливостей. Вимоги до творчого мислення обумовлені тим, що більшість практичних завдань, які постійно повинен вирішувати педагог, вимагають уміння застосовувати фахові знання системно, інтегровано: залучати, об'єднувати, систематизувати значну кількість різноманітних компонентів педагогічних та предметних знань, які часом відносяться до віддалених одна від одної галузей (наприклад: знання з фізики та знання з дидактики, знання з дидактики та основи управлінської діяльності тощо).

Диференціація та інтеграція у навчальному процесі, окрім специфічних дидактичних особливостей, мають загальні закономірності та співвідношення, які існують між науковими знаннями. Врахування цих закономірностей необхідно брати до уваги вже на найперших етапах складання навчальних планів. Однією з передумов дидактичної інтеграції в контексті змісту освіти повинно бути положення, котре передбачає врахування реально існуючих у сучасній науці та практиці співвідношення інтеграції та диференціації та адекватне (можливо, з певним прогностичним акцентом) відображення їх у системі освіти. Відомо, що класифікаційні моделі відіграють позитивну роль у справі обґрунтування диференціації та її практичному втіленні у освіті. Однак, на даному етапі розвитку педагогічної теорії дещо утруднюється створення чітких схем диференціації. В даному разі йдеться про неможливість визначення єдиної класифікаційної основи для всіх можливих видів диференційованого навчання у різних типах навчальних закладів.

З проблемою інтеграції знань і вмінь, змісту, форм і методів навчання зв'язана також і проблема формування цілісної особистості педагога, який повинен задовольняти не лише сьогоденні, але й перспективні потреби суспільства. Цілі підготовки з точки зору концепції безперервної освіти відображені у різних моделях та професіограмах і спрямовують викладачів, як правило вищої школи, на формування професійної орієнтації під час вивчення основ наук. Однак майже всі ці розробки не дають цілісного уявлення про формування фахівця методами тих предметів, що їх вивчають згідно з навчальною програмою. Разом з тим, необхідне постійне фахове удосконалення, яке забезпечується диференційованим підходом до удосконалення конкретних спеціальних знань педагога, залежно від виду його професійної діяльності (викладач, керівник навчального закладу, майстер виробничого навчання тощо). Як відомо, зміст професійного навчання – педагогічно обґрунтована та логічно впорядкована наукова інформація, що має професійну спрямованість і визначає навчальну діяльність з метою оволодіння всіма компонентами професійної підготовки відповідного рівня і профілю [4:15]. Зміст навчання, сформульований у навчально-програмній документації, зафіксований у знаннях, уміннях і навичках викладачів і реалізований ними за допомогою дидактичних засобів, набуває у процесі навчання нової якості – стає

змістом освіти, який сьогодні розглядається як система сучасних наукових знань і передових способів діяльності, а також елементів пошукової роботи, раціоналізаторської і винахідницької діяльності, що готує особистість до професійної діяльності на виробництві, до співпраці в колективі.

Таким чином, в першу чергу теоретичні, а тоді й практичні проблеми свідомого заперечення і вилучення зайвої інформації на переході з одного ступеня навчання на інший вимагають спеціального дослідження. Пояснимо сказане прикладом. У загальноосвітній школі учні послідовно вивчають два ступені курсу фізики. Частина змісту цих курсів є об'єктивно необхідною, становить основи фізичної науки. Інша, доволі значна за обсягом частина – всього лише допоміжні знання, введені для можливості засвоєння системи знань з фізики. Однак, при вступі до вищого навчального закладу, від абітурієнтів вимагається володіння повним курсом фізики. Перевантажена система (а часто і проста сукупність) знань з фізики з перших кроків навчання студента починає обростати новими знаннями і так далі. Науково обгрунтоване заперечення, а простіше – вилучення з елементарного курсу фізики проміжних відомостей, дало би змогу студентам зосередити увагу не на фактажі фізичної науки, а на її ідеях, перевести систему елементарних знань з фізики у систему знань загальної фізики.

Таке діалектичне заперечення можливе за двох умов: використання інтеграції як засобу для згортання та архівації знань, отриманих на завершенні конкретного ступеня; забезпечення наступності не фактологічних знань, а саме провідних ідей, сутнісних знань відповідної галузі.

Намагання уникнути перевантаження учнів шляхом вилучення окремих дисциплін з навчальних планів (яке частково практикується до сьогоднішнього дня), викликає протилежний ефект. Учні або залишаються слабо підготованими фахівцями, або ж потребують доучування під час чи після закінчення навчального закладу. Зв'язки між компонентами та елементами змісту навчальної дисципліни передбачають включення одних і тих же законів, ідей, понять, категорій у різні дисципліни; підтвердження законів і закономірностей однієї дисципліни фактами чи явищами іншої; використання змісту іншого предмета для уточнення, доведення, звуження чи розширення свого предмету тощо.

Виходячи з вищесказаного, існуючі дидактичні системи можна поділити на три групи з оглядом на те, як у них вирішуються проблеми розвитку знань, а отже, до певної міри і проблеми їх інтеграції та наступності.

- 1. Розвиток не передбачений.* У традиційній дидактичній системі, згідно зі встановленими цілями, визначена жорстка система поділу навчального матеріалу на предмети та курси. Взаємодія між ними відбувається лише на рівні міжпредметних зв'язків, тобто обміну інформацією, яка не передбачає якісних перетворень різнопредметних знань. Структурування змісту навчального матеріалу відбувається ззовні, а незначні зміни проводяться лише в межах окремих навчальних курсів. Інтегровані курси (наприклад "Природознавство") також мають установлену структуру, задану ззовні. Прикладом такої освітньої системи є традиційна класно-урочна система. В контексті дидактичної інтеграції вона є інтегрованою дидактичною системою, де елементи інтеграції використані епізодично та задаються ззовні. Такий підхід допускає існування штучних підсистем та конструкцій, де умови інтеграції виконуються не повністю. Постійно існує небезпека підміни інтегративних утворень такими, які лише схожі на них, або мають деякі їх ознаки.
- 2. Розвиток частково передбачений.* Ряд інноваційних дидактичних систем чи модифікацій традиційної системи навчання можна назвати інтегральними дидактичними системами. Згідно з визначеними цілями, тут задається гнучка система структурування змісту навчання, передбачається групування знань не лише за предметним (основи наук) чи комплексним (традиційні "інтегровані" курси), а за об'єктивним і проблемним принципами. Прикладом може бути модульна система навчання. Інтегральний підхід також передбачає задання ззовні поділу навчального матеріалу, проте, окрім інтегрованих систем, з'являються системи інтегральні. Ці утворення передбачають використання інтеграції на більш високих рівнях (професійної спрямованості навчання, поява проблемних інтегрованих курсів тощо). Суттєва відмінність інтегральних систем від інтегрованих – наявність достатньої підстави для інтеграції. Межі між навчальними предметами є більш "прозорими", допускаються взаємодія та взаємовплив знань. Іншими словами, якщо в межах інтегрованих систем інтеграція підпорядковується лише заданій меті (практично не враховуючи природи елементів інтеграції), то в інтегральних системах інтеграція відбувається з урахуванням природи елементів інтеграції та визначенням її об'єктивних передумов.
- 3. Ідея розвитку є однією з домінуючих.* Аналіз цих двох груп дидактичних систем дає підстави для моделювання третьої групи – інтегративної дидактичної системи, яка базується на ідеях природної інтеграції та синергетики. Інтегративний підхід передбачає інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну. Всі елементи інтегративної системи взаємопов'язані та утворюють певну структуру (таких структур може бути декілька, залежно від мети формування системи). Головною особливістю такої системи є те, що поділ змісту навчального матеріалу відбувається не ззовні, а зсередини дидактичної системи.

Якщо виникають труднощі при переході від одного етапу формування знань і вмінь до іншого, у цьому випадку спостерігається порушення наступності, що вимагає введення додаткових, допоміжних етапів. З іншого боку, – принцип наступності на певному рівні освіти відображає перспективні вимоги подальших її ступенів, дозволяє розглядати кожний рівень освіти як перехідну ланку від попереднього до наступного, вищого. Наступність відображає осмислення пройденого матеріалу на новому, вищому рівні, підкріплення раніше отриманих знань, налагодження нових зв'язків, завдяки чому чіткість засвоєння навчального матеріалу на новому ступені освіти підвищується. Динаміка проявів наступності під час переходу від одного ступеня навчання до іншого така: на попередньому етапі чітко помітні ознаки наступного (зворотний зв'язок); у наступному зберігається стрижень попереднього в перетвореному вигляді (зберігання, утримання); отримує розвиток те нове, що було в попередньому в зародковому стані (розвиток); закріплюється і розвивається стрижень формованого (стійкість цілого); при переході від одного етапу до другого відкидається, заперечується частина попереднього (запере-

чення). Ця схема може бути застосована для аналізу механізму наступності між узагальненими компонентами підготовки фахівця в ступеневій професійній освіті, хоча реальний процес наступності набагато складніший.

Неперервність, багаторівневість передбачають єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність цілових функцій усіх ланок, що складають систему професійної освіти. Багаторівневість у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи в просторово-часовому відношенні, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Диференційованість, роздільність компонентів (підсистем) неперервної освіти є умовою того, щоб кожний з компонентів виконував певну функцію в складі цілого. Переривчастість створює передумови можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи, забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, дозволяє інтенсифікувати цей перехід.

Викладені методологічні основи дозволяють визначити основні шляхи забезпечення наступності та інтеграції знань: динаміка навчально-виховного процесу, його розвиток за висхідною спіраллю; узгодженість навчальних планів; діагностика, прогнозування і управління процесом навчання; програмування стадій становлення особистості в єдиній системі неперервної ступеневої освіти; управління перехідними процесами між етапами розвитку особистості; цілісність навчально-виховного процесу та його результатів [7].

У педагогічних цілях предметна система освіти виокремлює об'єктивні і багатосторонні взаємозв'язки природничих законів і технічних об'єктів, які вивчаються у різних курсах. Розподіл матеріалу, що підлягає засвоєнню, відбувається доти, доки не буде отримана така порція інформації, яка сприймається без особливих труднощів. З огляду на це кожна дисципліна поділяється на розділи, теми, окремі питання. Дискретному змісту навчання відповідає дискретний характер педагогічного процесу, що виявляється в різноманітності форм його організації, а також відокремленості різних етапів занять (актуалізація раніше отриманих знань, засвоєння нового матеріалу, відповіді на контрольні питання, використання отриманих знань для самостійної навчальної діяльності тощо). Завдання інтеграції та наступності – вирішувати суперечності між необхідністю забезпечення неперервності й цілісності педагогічного процесу та його результатів і лінійно-дискретним характером навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, органічне поєднання інтегративного підходу (забезпечує цілісність та безперервність загальнопрофесійної підготовки) та диференційованого підходу (забезпечує якість вузькопрофесійної та спеціальної підготовки) є одним з дійових засобів підвищення ефективності післядипломної освіти. Найсуттєвішим, на нашу думку, є те, що весь навчальний процес підготовки педагогів повинен бути сконструйований таким чином, щоб в системі післядипломної освіти відбувалося удосконалення та поглиблення професійних знань, а не переучування спеціалістів (що, на жаль, практикується з ряду об'єктивних та суб'єктивних причин). Післядипломна освіта повинна розвивати професійні знання, коректувати їх згідно з вимогами часу. Для такого її функціонування необхідно забезпечити в загальноосвітніх та професійних навчальних закладах формування відповідної системи знань, навичок та умінь. До подальших напрямів дослідження проблеми ми відносимо конкретизацію викладених положень у підготовці майбутніх вчителів конкретних навчальних предметів.



1. Барбіна Є. Роль і функції педагогічної майстерності у системі професійної підготовки педагогічних кадрів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – №1. – С.26-34.
2. Беляєва А.П. Інтегративно-модульна педагогічна система професійного образования. – СПб-Радом, ИПТО РАО. – 1997. – 226с.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с
4. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С. У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 1998. – 229 с.
5. Задорожна Л. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4. – С.79-85.
6. Зязюн І.А. Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: "ОВС", 2002. – С.28-43.
7. Козловська І., Литвин А. Інтеграція та наступність у розвитку змісту навчального знання: методологічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: 36. наук. праць. – ч.2. – 2001. – С.177-183.
8. Король Л. Педагогічна майстерність вчителя: традиції та інновації // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4. – С.56-65.
9. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів. – Автореф. д. пед. н. – К., 2002. – 37с
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, А. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К: Вища шк., 1997. – 349 с.
11. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у сучасному освітньому просторі // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 2. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 311-324.
12. Філософія / І.Ф.Надольний, В.П.Андрущенко, І.В.Бойченко та ін.; За ред. І.Ф.Надольного. – К.: Вікар, 1999. – 624с.

Козловская И.М., Пайкуш М.А. Формирование профессионального мастерства будущего учителя как единство интегративного и дифференцированного подходов в условиях ступенчатого образования.

В статье обосновываются методологические основы использования интегративного и дифференцированного подходов для формирования профессионального мастерства учителя в условиях ступенчатого профессионального образования с учетом идей преемственности в профессиональной подготовке.

Kozlovska I.M., Pajkush M.A. The formation of the professional mastership of a future teacher as the unity of integral and differentiated approaches under degree education.

The methodical ground of using the integral and differentiated approaches at the formation of professional mastership of a teacher under degree vocational education with the consideration of the ideas of succession at the vocational training is substantiated..