

ISSN 2522-9729 (online)

ІМІДЖ
сучасного педагога

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№1 (178)
2018

СУЧАСНІ ОСВІТЯНСЬКІ РЕАЛІЇ
Modern educational realities

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Наукова сфера: педагогічні науки

Міжнародний стандартний номер: ISSN 2522-9729 (online)

УДК 37:004

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року,
як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Електронний науковий фаховий журнал
«Імідж сучасного педагога»
проіндексовано професійними асоціаціями:

- **BASE**
- **Google Академія**
- **WorldCat**
- **OpenAIRE**
- **Наукова періодика України**

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Канівець Зоя Миколаївна, кандидат педагогічних наук,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук,
професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Польща)

Сльникова Галина Василівна, доктор педагогічних наук,
професор, Українська інженерно-педагогічна академія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Льченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук,
доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук,
професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лавріненко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел./факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Мажець Гелена, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський (Польща)

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук,
доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Неживий Олексій Іванович, доктор філологічних наук,
професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Отиц Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пікула Норберт, доктор наук хабілітований, професор, директор Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (Польща)

Самодрич Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук,
доцент, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Ситнікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (Республіка Білорусь)

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук,
професор, Полтавський університет економіки і торгівлі

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук,
доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук,
професор, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки», у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року (додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 2 від 26.02.2018 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Льченко В. Р.,
Канівець З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 12.03.2018 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2018
© ПОППО, 2018



Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies of education, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Scientific field: pedagogical sciences

International Standard Number: ISSN 2522-9729 (online)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The magazine was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

Electronic Scientific Specialty zhurnal
«Image of the Modern Pedagogue»
is indexed professional associations:

- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Larysa Lykvanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Zoya Kanivets, Candidate of Pedagogical Sciences,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of
National Academy of Sciences of Ukraine

Marina Grynyova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of
pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria
Curie-Sklodowska University in Lublin (*Poland*)

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named
after V.G. Korolenko

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full
Member of National Academy of Sciences of Ukraine,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher
Training

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Poltava
Regional Institute of In-Service Teacher Training named after
M.V. Ostrogradsky

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service
Teacher Training

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Alexander Kucheryavyyi, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of
National Academy of Sciences of Ukraine

Alexander Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Mariya Leshchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the
National Academy of Sciences of Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy
of Sciences of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64 -Zh, «Poltava, Ukraine, 36014»

Contact information

tel. / fax: (0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
tel. Goal. Ed.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of
Humanistic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow
Trybunalski (*Poland*)

Olena Myroshnyk, Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V.G. Korolenko

Oleksiy Nezhyvyyi, Doctor of Philology, Professor, M.V.
Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor, SHEI "University of Educational
Management" National Academy of Sciences of Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director of the Institute
of Social Pedagogics of the State Pedagogical University named after
People's Commission in Cracow (*Poland*)

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Kremenchuk Institute of the «Alfred Nobel University»
Dnipropetrovsk

Svitlana Sytnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, rector, Minsk Regional Institute for Education Development
(*Republic of Belarus*)

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute
of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava University of Economics and Trade

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V. G. Korolenko

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special
Work and Art of Cherkassy National University named after Bogdan
Khmelnitsky

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,
where the results of dissertation for obtaining scientific degrees
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council
of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine (protocol № 2, 26.02.2018)

Editorial Board

Bilyk N.I., Zeliuk V.V. (Chairman of the Board), Ilchenko V.R.,
Kanivets Z. M., Kurylyuk M.V., Koryagina N.V., Khomych L.O.

Signed for print: 12.03.2018

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2018
© Poltava-INSETT. 2018



ЗМІСТ
електронного наукового фахового журналу
«Імідж сучасного педагога»
№1 (178) 2018



ПЕДАГОГІЧНА ВІТАЛЬНЯ

Досвід А. С. Макаренка і сучасні освітанські реалії: до 130-річчя з дня народження великого педагога **Рендюк С. П.** 5



ТОЧКА ЗОРУ

Портрет творчого учня очима вчителя **Жозе да Коста Г. О.** 9



ВИЩА ШКОЛА

Професійна підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей до дослідницької діяльності **Гриньова М. В.** 13

Формування мотивів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання **Майнаєв Ф. Я.** 19

Характеристика педагогічних умов формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки
Слухенська Р. В., Куліш Н. М., Решетілова Н. Б. 23



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Використання системи масового обслуговування з чергами в управлінні закладом освіти **Мазуренко В. О., Логвиненко Ю. В.** 28

Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти **Харагірло В. Є.** 34



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Методологічні підходи до організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання **Коваль Л. Є.** 39

Особливості дослідження питання реформування навчальних програм у канадських школах XIX ст. **Гук Л. І., Барабаш О. В.** 43



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Професійна підготовка майбутніх лікарів в умовах ринку праці Великої Британії **Магрламова К. Г.** 47



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Практика професійної самореалізації вчителів іноземних мов в умовах іншомовного освітнього середовища **Твердохліб Г. В.** 52



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

Розвиток професійної компетентності учителів-словесників у педагогічній спадщині Карпа Остаповича Ходосова **Северин Ю. М.** 56



ТАЛАН-ДОЛЯ

Вокальна творчість Ф. Ліста у репертуарі студентів вокально-акторських спеціалізацій (педагогічні міркування) **Дзюба О. А.** 61



РЕЖИСУРА УРОКУ

Викладання образотворчого мистецтва у закладах загальної середньої освіти УРСР у 70-ті роки XX століття **Литовченко Г. В.** 66

Let's be healthy! (9th form lesson plan) **Корба В. М.** 70



ШКІЛЬНА РОДИНА

Питання суспільної опіки дітей і молоді у творчому доробку І. І. Бецького **Фомін В. В.** 73



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

Відомості про авторів 77



CONTENT
electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE»
№ 1 (178) 2018



PEDAGOGICAL LIVING ROOM

Experience of A. S. Makarenko and modern educational realities: to the 130-th anniversary of the birth of the great teacher **Rendiyuk S. P.** 5



POINT OF VIEW

Portrait of a creative student through the teacher's point of view **Jose da Costa G. O.** 9



HIGH SCHOOL

Professional training of future teachers of natural sciences to research activity **Grinyova M. V.** 13
Formation of motives of information and communication technologies usage in the process of training **Mainaev F. Ya.** 19
The characteristics of pedagogical conditions of the formation of creative potential of the future doctors in professional training process
Slukhenska R. V., Kulish N. M., Reshetilova N. B. 23



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

The use of queuing system in management of educational establishment **Mazurenko V. O., Logvynenko Yu. V.** 28



POSTGRADUATE EDUCATION

The essence and structure of readiness for innovative activity of teachers of professional and technical educational institutions **Kharagirlo V. Ye.** ... 34
Methodological approaches to the organization of professional development of masters of industrial training **Koval L. Ye.** 39



EXTERNAL EXPERIENCE

The peculiarities of curricula study reforming in Canadian schools of the 19th century **Hook L. I., Barabash O. V.** 43
Professional preparation of future doctors in the conditions of labour market of Great Britain **Magrlamova K. G.** 47



RANGE OF LANGUAGES

Practice of professional self-realization of foreign languages teachers in conditions of foreign educational environment **Tverdokhlib G. V.** 52



NATIVE SOURCES

Development of professional competence of teachers of the humanitarian disciplines in the pedagogical heritage of
Karpo Ostapovych Hodosov **Severyn Yu. N.** 56



TALENT IS A DESTINY

F. Liszt's vocal compositions in the repertoire of students of vocal-actor specializations (pedagogical expressions) **Dziuba O. A.** 61



TUTORIAL LESSON

Teaching of fine arts in general secondary education institutions of USSR (Ukraine) in 70-s of XX century **Lytovchenko H. V.** 66
Let's Be Healthy! (9th Form Lesson Plan) **Korba V. M.** 70



SCHOOL FAMILY

Some issues of public trusteeship of children and youth in the work of I. I. Betskoy **Fomin V. V.** 73



IMAGE-INFORMATION

Information about the authors 77



УДК 378.14



Рендюк С. П.

ДОСВІД А. С. МАКАРЕНКА І СУЧАСНІ ОСВІТЯНСЬКІ РЕАЛІЇ: ДО 130-РІЧЧЯ З ДНЯ НАРОДЖЕННЯ ВЕЛИКОГО ПЕДАГОГА

А На основі аналізу змісту основних праць педагогічної спадщини класика педагогічної науки А. С. Макаренка, його вагомого педагогічного досвіду розглянуто ідеї й можливі напрями практичного застосування його педагогічної майстерності при організації педагогічними колективами сучасного освітнього процесу.

Ключові слова: навчання; виховання; освітній процес; колектив; дисципліна; педагогічна майстерність; досвід

Актуальність проблеми. У 2018 р. виповнюється 130 років з дня народження А. С. Макаренка (1888–1939) – «видатного педагога та письменника, який здійснив у педагогічній практиці істинний подвиг масового перевиховання дітей, розробив теорію і методику виховання у колективі, на практиці поєднав навчання з продуктивною працею, розвинув теорію сімейного виховання [3].

У непрості для країни часи жив і творив А. С. Макаренко. Складні часи переживає наше суспільство й сьогодні. Уся творчість, практична діяльність А.С. Макаренка – це «пафос великого прагнення у майбутнє», завдяки чому долалися труднощі у сфері освіти, виховання того періоду. Цей пафос повинен окриляти кожного з нас при розв'язанні не менш складних педагогічних проблем в умовах сьогодення.

Мета статті – на основі аналізу змісту основних праць педагогічної спадщини класика педагогічної науки А. С. Макаренка, його великого педагогічного досвіду розглянути ідеї і можливі напрями практичного застосування його педагогічної майстерності при організації педагогічними колективами сучасного освітнього процесу.

Викладення основного матеріалу. На основі аналізу педагогічної спадщини Антона Семеновича [1] спробуємо виокремити думки автора, які, на нашу думку, стосуються безпосередньо нашої діяльності в ході організації освітнього процесу.

В основному – це три групи педагогічних ідей:

- I. Виховання, його співвідношення з навчанням.
- II. Ідея колективізму як важливий принцип педагогічної діяльності.
- III. Педагогічний досвід А. С. Макаренка у його власному розумінні й самоусвідомленні.

I. Виховання.

На думку класика, від педагога вимагається насамперед не абстрактні роздуми щодо проблеми ідеалу, а активний пошук шляхів, підходів до цього ідеалу у своїх учнях, не простий вишкіл особистості, а надання можливостей кожному розвивати власні індивідуальні здібності.

Необхідно розробляти програму розвитку кожної людської особистості, програму людського характеру і постійно прагнути її зреалізувати. Це може бути загальна (державна, стандартна) програма формування якостей фахівця, а також варто внести корективи до неї з урахуванням індивідуальних особливостей, характеру, здібностей і спрямувань особистості. Педагог має право втручатися, долучатися до змін у характері людини, компетентно виконуючи цю роботу. Виховати людину, – вважав А. С. Макаренко, – означає виховати у ній перспективні цілі, визначати шляхи їх досягнення.

Значною помилкою є переконання, що ніяких окремих питань виховання немає, що виховання пов'язане виключно з освітнім процесом, із роботою в аудиторіях. Коли піклування тільки за успішність прирівнюється до піклування про виховання – таке піклування Антон Семенович називав короткозорим піклуванням. Виховну сферу він вважав дещо відмінною від методики викладання. У цьому аспекті педагог часто наводив приклад виховання в армії. Він писав, що кожен виходить звідти новою людиною не тільки з новими військовими і політичними знаннями, але й і з новим характером, типом поведінки, життєвими спрямуваннями, тому що виховна робота у війську завжди до кінця систематизована, цілеспрямована, і вихователі

завжди знають, кого вони хочуть виховати, чого вони бажають досягти й професійно цю роботу виконують.

Виховання, підсумовував А. С. Макаренко, вимагає багато часу, великого бажання і старання. Це – не легка справа, але щаслива і благородна справа!

II. Ідея колективізму як важливий принцип педагогічної діяльності.

Ефективне виховання повинне організовуватися відтворенням єдиних, сильних, здорових і впливових колективів.

У спільнотах, суспільстві в цілому не повинно бути як особливих, недоторканих, так і принижених особистостей, а мають функціонувати і взаємодіяти як рівноправні й рівноповажні члени колективу. Виховуючи одну особистість, потрібно думати про долю й виховання всього колективу, як і кожне доторкання до колективу повинно враховувати виховання кожної особистості, яка входить до нього.

Що таке колектив, його основні якості за А. С. Макаренко?

1. Це об'єднання людей не тільки загальною метою і загальною працею, але й і за загальною організацією праці задля досягнення єдиної мети.

2. Це – частина суспільства, через яку особистість входить до суспільства. Звідси кожному повинні бути зрозумілі головні інтереси колективу, поняття честі, обов'язку, дисципліни, особистого – і загального.

3. Це не натовп, не жертва окремих капризів, а соціальний організм із власними органами управління, координації зусиль усіх, що представляють інтереси колективу і суспільства.

Здорові колективи повинні випускати енергійних, ідейних, професійних членів суспільства, здібних без коливань, у будь-який момент свого життя знайти правильні критерії й моделі для власного вчинку, здібних і від інших вимагати адекватної поведінки.

Основними впливовими факторами на виховання членів колективу є:

а) Здорові взаємовідносини в колективі.

За впливами перехід від суспільства, головного (загального) колективу до кожної особистості здійснюється через посередництво первинних колективів. Первинний колектив – це ділове, дружнє, побутове й ідеологічне об'єднання і співробітництво людей різного віку, статі, кваліфікації, соціального походження і перспектив розвитку. У цьому є його і позитиви й негативи. Але А.С. Макаренко застерігав не перевершувати роль, увагу цьому малому колективу через можливість появи таких рецидивів, як містечковість, неформальні мікрогрупи тощо. Первинний колектив не повинен відтіснити, замінити загальний колектив, тому що інтереси тільки великого колективу визначають соціальний синтез якості людей, перехід до якісного суспільного виховання, гарантують досягнення соціально значущих цілей діяльності.

Необхідно зважати й на те, що колектив хлопців і дівчат одного віку завжди має тенденції замикатися в інтересах

свої вікових параметрів, ухилятися від думки керівництва, загальної колективної думки.

б) Загальна колективна думка – другий впливовий колективний фактор. Її творцями часто стають лідери, активісти колективу. Краще, коли у цій якості виступають ідеї останніх, й вони не суперечать думці вже названих лідерів.

Аксіомою функціонування здорового педагогічного колективу є також наявність цієї ж загальної думки, безпосередню причетність до оформлення якої повинні мати і керівники цього колективу.

в) Настрої у колективі – важливий фактор загартування, позитивного самовідчуття, самодисципліни, та врешті-решт й загального виховання особистості.

У цьому аспекті Антон Семенович велику увагу приділяв вихованню необхідної дисципліни поведінки, загартуванню волі, мужності й цілеспрямованості у підлеглих.

Свідомо і розумно ставитися до власної поведінки ще недостатньо, необхідна ще й звичка вчинити правильно. Достатньо легко навчити людину вчинити правильно у присутності інших, складніше досягти того, щоб вона так поводи́ла себе «по-секрету», наодинці сама із собою. Звідси, найважливіший чинник поведінки – це вимоги самого до себе.

Дисципліна – не засіб, а результат виховання, і як засіб виховання відрізняється від режиму (режим – це засіб організації зовнішніх рамок поведінки, що відрізняється ознаками доцільності, точності, загальності, визначеності). Дисципліна повинна бути свідомою, але зі свідомості вона не впливає автоматично. Не варто розраховувати, що дисципліну можна відтворити лише проповіддю, – результат буде слабкий. Повинні бути задіяні і Закон Божий, етика як наука про мораль, вимоги колективу, щоб людина спроможна була відтворювати щось і неприємне для себе із задоволенням, щоб діяв принцип: «Якомога більше вимог до людини, якомога більше поваги до неї».

Немає вимог – відсутнє виховання. При цьому неприпустимими є грубі, нелогічні, смішні вимоги, й ті, що непов'язані з вимогами загального колективу. Сприймаються щирі, відкриті, переконуючі, гарячі, рішучі вимоги замість несистемних, підлаштованих вимог.

Антон Семенович визначив три стадії вимогливості:

1. Вимагає організатор (керівник) – це вимоги у формі, що не потребує заперечень.

2. Його вимоги підтримуються свідомими активістами, лідерами колективу.

3. Вимагає весь колектив.

Видатний педагог переконував, що дисципліна нового суспільства повинна бути вільною від дисципліни гальмування, що дисципліна, яка відтворюється лише у формі заборон, – гірша форма виховання. Краща дисципліна є дисципліна руху вперед, долання недоліків, перешкод, особливо тих, які є в людях. Він писав, що у наших учнів це проглядається іноді дисципліна порядку, ще не завжди проглядається дисципліна боротьби й долання. Не обері-

гати людину від шкідливого впливу, а навчати її супротиву – ось вона дійсна педагогіка.

Кращим особистостям треба доручати більше, їм навіть дрібниці прощати не можна. Відстаючи, гірші за кращих повинні підтягуватися, бажаючи, щоб і від них стільки ж вимагалось! Цього важливо досягати як у навчанні, так і у вихованні. Проте часто буває, що учні, які не здійснюють ніяких проступків (тихенькі, «шляпи», «приживали», «зубрили»), – зауважував великий педагог, – особливо не звертають на нашу увагу. Але реально якраз подібні характери втілюються у людей, що приносять тільки шкоду, а зовсім не пусуни, шибеники й дезорганізатори.

Класик також вважав, що там, де потрібно, – педагог не має права не вживати покарання. У його розумінні покарання – це коли людина відчула, зрозуміла, переживає, пригнічена своїм зреченням з боку колективу за її відкриті, свідоме порушення його інтересів. Застосовувати покарання рекомендувалося у випадку, коли питання логічно зрозуміле, громадська думка повністю на боці покарання й у будь-якому випадку воно повинно бути індивідуальним і не мати за мету фізичні страждання. У покаранні важливим є не зміст його, а сам факт пред'явлення вимог. Воно може відмінитися при щирозагадному покаранні.

г) Традиції також визначалися А. С. Макаренком важливим виховним колективним фактором. Ніщо так позитивно не впливає на колектив, як здорові традиції й звичаї. Це є своєрідний соціальний клей, що скріплює людей, колективи в єдину родину. Педагог рекомендував для їхнього відтворення навіть використовувати «маленький, інстинктивний консерватизм позитивного типу», естетику військового побуту, підтягнутість, чіткість, порядок, але без будь-якої шагістики.

Закінчуючи про виховання, не можна залишити поза увагою принципову тезу А. С. Макаренка про те, що й вихователь сам повинен бути вихованим, що буває краще не мати вихователя взагалі, аніж мати його невихованого. Вихователь, що не має авторитету, – не може бути вихователем.

Жоден вихователь не повинен діяти як одиночка. Тільки колектив вихователів окрилює успіх. Такий колектив, об'єднаний загальною думкою, переконаннями, взаємодопомогою, вільний від заздрощів, від індивідуальної й особистої гонитви за любов'ю вихованців – тільки такий педагогічний колектив здатен успішно виховувати.

Важливим для виховання є об'єднання педагогічного колективу навколо керівника, а також тривалість праці викладачів у педагогічному колективі, вирішення питань спадкоємності, поєднання досвіду й ентузіазму молодості (до речі, є у Антона Семеновича і така думка: якщо колектив вихователів рівний за віком або молодший за колектив вихованців – це достатньо слабкий колектив).

Успіх усієї педагогічної роботи, – переконував педагог А. С. Макаренко, – залежить не від розбіжності зусиль вихователів, а від організованості колективу, від стилю й тону вимог, від стилю дисципліни й творчості в установі, від ре-

гулярних вправ у вольовому напруженні, у мужності, у постійному спрямуванні до великих, ясних і бажаних цілей.

III. *Педагогічний досвід А. С. Макаренка у його розумінні, самоусвідомленні.*

Йдеться про педагогічну майстерність. Їй не навчають у вищих навчальних закладах, її досягають із часом, використовуючи також і результати базового навчання. Майстерність вихователя – не є особливе мистецтво, що вимагає таланту, але це є спеціальність, яку ще потрібно опанувати (як і лікарю, музиканту). Кожна людина може бути музикантом, хто кращим, хто гіршим. Усе залежить від якості навчання. Прямого такого навчання у педагога немає.

Становлення педагога-майстра це:

1. Насамперед організація його характеру, вихована поведінка, розвиток, удосконалення власних здібностей, глибокі й сучасні спеціальні знання, вміння, навички.

2. Для майстра важливим є володіння педагогічною технікою:

– це постановка власного голосу, володіння своїм обличчям, мімікою, вміння організовувати, ходити, жартувати і навіть сердитися;

– уміння управляти власним настроєм, так себе поводити, щоб кожен твій рух виховував;

– треба завжди знати, чого ти хочеш, а чого не хочеш у даний момент;

– у педагога-вихователя на першому місці не повинно бути право покарання (з ним тільки важче працювати), він повинен мати істинний авторитет – похідну реальність від компетентності, відповідальності й відповідної поведінки, людяності;

– це особлива спостережливість (уміння за виразом обличчя людини бачити ознаки її душевного стану);

– педагог повинен навчатися та вміти грати свою роль. «Я відчув себе істинним педагогом лише тоді, – писав Антон Семенович, – як навчився говорити: «Іди сюди» з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу»;

– це врахування навіть таких дрібниць як гоління, взуття, носовий платок, зовнішній вигляд тощо [2].

3. Майстер-педагог – це є взірць педагогічного такту, який полягає в особливій щирості думок педагога, який нічого не приховує й виважено, толерантно, зрозуміло висловлює те, про що на цей час думає, чого прагне, що вимагає. Це винятком будь-яких образ особистості.

Одним із основних принципів у педагогічній роботі є якомога більше поваги до людей, довіри і якомога більше вимогливості до них. Потрібно вимагати так, щоб людина не сумнівалася у ваших прагненнях кращого. Від педагога вимагається впевненість у своїй правоті, тоді він у змозі вимагати до кінця, і вихованці завжди виконають усе, що потрібно.

У якості **висновку** наведемо аналітичну думку класика, що для різних педагогів-вихователів може знадобитися один і той же перелік методів і прийомів роботи, як і ви-

магається однаково цегла, бетон, залізо, дерево, скло для будівництва храму і свинарника. Питання у підсумку вирішується не вибором списку, не переліком матеріалів, а їх комбінацією, компонованням, порядком і сценарієм використання, що за результатами дуже щільно пов'язано з педагогічним процесом становлення, виховання людини як особистості.

Так і виходить іноді у педагогічній практиці: хтось буде педагогічний храм, хтось – педагогічний свинарник!

 **Список використаних джерел**

1. Макаренко А. С. Избранные произведения в трёх томах. Изд. 2-е, испр. и доп. Київ: Рад. шк., 1985.
2. Макаренко А. С. Избранные произведения в трёх томах. Изд. 2-е, испр. и доп. Т. 3. Київ: Рад. шк., 1985. С. 142.
3. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. изд. 4-е. Москва : 1987. С. 746.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 26.12.2017

Рендюк С. П. Опыт А. С. Макаренко и современные образовательные реалии: к 130-летию со дня рождения великого педагога.

А На основе анализа содержания основных работ педагогического наследия классика педагогической науки А. С. Макаренко, большого педагогического опыта рассмотрены идеи и возможные направления практического применения его педагогического мастерства при организации педагогическими коллективами современного образовательного процесса.

Ключевые слова: обучение; воспитание; педагогический процесс; коллектив; дисциплина; педагогическое мастерство; опыт

Rendiyuk S. P. Experience of A. S. Makarenko and modern educational realities: to the 130-th anniversary of the birth of the great teacher.

S On the basis of the analysis of the content of the basic works of the pedagogical heritage of the classic of pedagogical science A. S. Makarenko, a great pedagogical experience, the ideas and possible directions of the practical application of his pedagogical skills in the organization of pedagogical teams of the modern teaching and educational process are considered.

Key words: education; upbringing; pedagogical process; collective; discipline; pedagogical skill; experience



УДК 37.026.9

Жозе да Коста Г. О.

ПОРТРЕТ ТВОРЧОГО УЧНЯ ОЧИМА ВЧИТЕЛЯ

А На основі результатів анкетування вчителів закладу загальної середньої освіти охарактеризована сутність поняття «творчий учень». Виокремлено мотиви, що спонукають учнів основної школи до творчості. Зосереджена увага на важливості вирішення цієї проблеми, що обумовлено посиленням уваги педагогів і громадськості до виховання креативності та нелінійного мислення у системі роботи з учнями основної школи.

Ключові слова: творчість; творчий учень; учень основної школи; заклад загальної середньої освіти

Актуальність проблеми. Зміни, що відбуваються в системі освіти і науки України, зумовили попит на обдаровану особистість, яка нестандартно мислить, творчо активна, різнобічно розвинена, тобто на новий тип інтелекції. Пріоритетом освіти у сучасній школі згідно із новим Законом України «Про освіту» (2017) є посилення творчого складника у змісті всіх освітніх галузей і принципова орієнтація учнів на розвиток творчості. Зазначене надто стосується учнів ліцеїв, процес навчання у яких орієнтований на розвиток певно визначених творчих здібностей школярів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку творчої особистості, формування її здібностей є предметом багатьох наукових досліджень і характеризується значною різновариантністю у педагогічній, психологічній літературі (В. Андреєв, Д. Богоявленська, Р. Грабовська, А. Зак, В. Кан-Калик, Н. Кичук, Н. Кузьміна, А. Лук, С. Сисоєва, В. Цапок). У сучасних науково-педагогічних джерелах достатньо уваги приділено різним аспектам творчих здібностей особистості: відмінностей розвитку здібностей (Л. Долинська, Л. Заглада, С. Максименко, О. Скрипченко та ін.); особливостей індивідуальної роботи зі здібними учнями (С. Галак, Б. Кремінський, Ю. Чуvasова).

Водночас недостатньо уваги приділено в наукових роботах специфіці критеріям вияву та розвитку творчих здібностей школярів певної вікової групи, зокрема – учнів основної школи.

Мета статті – на основі результатів анкетування вчителів проаналізувати проблеми формування творчих

здібностей учнів основної школи; виділити форми роботи для розвитку їхнього творчого потенціалу.

Викладення основного матеріалу. Творчість – це завжди привнесення у світ чогось нового. Сама людська індивідуальність унікальна і неповторна, і реалізація індивідуальності – тобто її пред'явлення іншим людям за допомогою соціально вироблених засобів – уже є творчий акт (внесення в світ нового, унікального, що раніше не існувало).

На думку Д. Ельконіна, «опора на власні якості за наявності об'єктивних умов і зразків дії формується у процесі розвитку самосвідомості саме в підлітковий період» [9]. Допомогти учням у процесі їхнього розвитку вийти на усвідомлення своєї індивідуальності, проявити цю індивідуальність у діяльності таким чином, який відповідає особливостям особистості та водночас приймається суспільством – це й означає розвиток творчого потенціалу.

Складності в роботі з учнями основної школи полягають у тому, що вчителі недостатньо усвідомлюють (іноді цього не враховують) тісний взаємозв'язок між навчанням-вихованням і творчою самореалізацією. Проте навчання не тільки сприяє самореалізації, а й залежить від неї.

Завдання сучасного закладу загальної середньої освіти полягає в тому, щоб на основі вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів краще розвивати їхні творчі можливості, стимулювати до творчої самореалізації. Тільки враховуючи результати самореалізації учнів, учитель може спланувати освітній процес, спрямо-

ваний на розвиток творчих можливостей кожного учня й учнівського колективу в цілому. Цей процес повинен бути організований, науково й методично забезпечений. У межах дослідження розвиток творчого потенціалу розглядається як реалізація людиною власної індивідуальності. Кожна людина унікальна і неповторна, вона неповторна у своєму ставленні до того, що її оточує, в тому, як сприймає себе.

Нами проведено анкетування вчителів Харківського ліцею № 89 з метою з'ясування, як вони визначають творчого учня. Серед опитаних учителів-предметників (разом 56 осіб), більшість з них надають належної уваги творчим учням і вважають, що творчі учні здатні креативно підходити до рішення будь-якого завдання (64%); подобається працювати з творчими учнями, але не вважають за необхідним розвивати творчий потенціал учнів основної школи (31%); не приділяють увагу творчим учням у межах викладання свого предмета, бо вважають, що це робота класного керівника у позакласній діяльності (5%).

На думку більшості вчителів ліцею, творчому учню притаманні такі риси, як-от: інтелектуальність – багатство ідей, нетрадиційне мислення, гнучкість розуму, міцна пам'ять, допитливість, самостійність, наполегливість у роботі, здатність ставити та вирішувати проблеми; оригінальність мислення; самостійне набуття, «відкриття» нових для себе знань; широта застосування знань у нових ситуаціях; швидке розв'язання нестандартних, нових завдань; отримання відповідей, що дуже відрізняються від звичних.

На прохання оцінити роботу творчих учнів на уроці педагога зазначили, що творчі учні здатні виділяти істотне спільне й відволікатися від несуттєвого (абстрагуватися); формулювати правильне означення об'єкта, встановлювати родову ознаку і видову відміну; пояснювати, що свідчить про інтелектуально-логічне вміння аргументовано викладати і розкривати сутність питання, проблеми, способи її розв'язання; доводити, обґрунтовувати.

Коли вчителі оцінювали роботу творчих учнів у позакласній діяльності, вони відмітили, що такі учні здатні генерувати ідеї, висувати гіпотези, прогнозувати розв'язання творчих завдань, інтелектуально вбачати й висувати оригінальні підходи, стратегії, методи їхнього розв'язання; здатні до фантазії – це найбільш яскраве виявлення творчої уяви, створення інколи неправдоподібних, парадоксальних образів і понять; здатні бачити протиріччя і проблеми; здатні до переносу знань, умінь у нові ситуації, що характеризує продуктивність мислення.

На питання: «Які форми спонукання до навчання найефективніші для роботи з творчими учнями?» вчителі найчастіше визначали, що доцільно використовувати комплекс освітніх заходів. Ці заходи треба розпочинати зі створення відповідного освітнього середовища та розвивального середовища у сім'ї. У ліцеї треба використовувати спеціальні творчі завдання й учнівські проєк-

ти, втілення яких вимагає самореалізації, залучення всіх якостей і здібностей творчої особистості. Мотиви творчої діяльності найефективніше розкриваються в позашкільній роботі, коли учень відчуває задоволення від успішної творчої діяльності та спільної роботи з однокласниками. Формуються компетентність, старанність, терпіння, готовність прийти на допомогу, працювати в команді тощо. Так формуються довгочасні мотиви творчої самореалізації, від яких залежать результати розвитку творчого учня.

Важливо врахувати, що учень основної школи повинен мати мотивацію не лише здобувати знання, вміння, навички, але й творчо самореалізуватися. У дослідженні В. Вілюнаса [3] розглянуті психологічні механізми, що забезпечують розвиток мотивації людини, впливи, які змінюють мотиваційні відносини людини, емоційні процеси, які лежать в основі таких змін, умови, від яких залежить їх закріплення. За даними нашого дослідження, 49% (25 осіб) учителів ліцею ставляться до фактів байдужості, незацікавленості, навіть лінощів учнів як до об'єктивної реальності й, прикро, що обмежуються лише констатацією цих фактів у своїх педагогічних характеристиках («уся молодь тепер така», «не цікавиться», «байдуже ставиться»).

Формування мотивів – це створення умов для появи внутрішніх спонукань до саморозвитку, усвідомлення їх особистістю і подальший розвиток учнем своєї мотиваційної сфери. Саме тому для творчої особистості учня специфічні переваги має проєктна діяльність, у процесі якої учні можуть поглиблено вивчати предмет, мати великий простір для висунення оригінальних ідей, гіпотез, індивідуального підходу при розв'язанні задач і проблем [7, с. 165–166].

Учителі зазначили проблемно-пошуковий підхід, що передбачає створення особливого простору навчальної діяльності, в якому учень здійснює суб'єктивне відкриття закону, явища, закономірності, засвоює спосіб пізнання, механізм здобуття нових знань (навчання через відкриття). Методи і засоби, які педагоги при цьому використовують, забезпечують можливості творчої участі ліцеїстів у процесі оволодіння новими знаннями, формування пізнавальних інтересів і творчого нелінійного мислення. Створення проблемних ситуацій, постановка питань у процесі навчання та виховання стимулюють розумову діяльність ліцеїста, спонукають його до пошуку істини, свого особистого бачення проблеми, пошуку шляхів її вирішення. Працюючи над проблемою, ліцеїсти вчать розуміти один одного, надавати допомогу у вирішенні проблемних питань, інколи приходять до з'ясування єдино правильної відповіді, єдиної істини не завжди можна досягти одразу, що для досягнення поставленої мети треба розмірковувати, аналізувати, висловлювати свої судження, шукати оригінальні шляхи виходу зі складних ситуацій, беручи на себе відповідальність за їхнє вирішення. Такий підхід допомагає розвивати творчі

здібності, готує учня до самореалізації в конкретних соціально-історичних умовах. Проблемно-пошукові ситуації стимулюють також учителя виступати не в ролі фігури, що промовляє істину в останній інстанції, а є співавтором, який спонукає учнів до спільного пошуку істини. Підготовка ліцеїстів до інтелектуальних змагань (предметних олімпіад, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт Малої академії наук, турнірів юних біологів, фізиків, хіміків, математиків тощо) викликає потребу узагальнити та аналізувати матеріал навчального процесу, формулювати власні гіпотези, і хоча реальність існування деяких із них наука і відхиляє, але цікавий саме підхід учнів основної школи до пояснення певних явищ.

При застосуванні проблемно-пошукового підходу в учнів основної школи:

- формуються позитивні мотиви до діяльності у проблемній ситуації, вирішенні складних завдань;
- відбуваються позитивні зміни в емоційно-вольовій сфері, за рахунок переживання ситуації успіху;
- формується ставлення до нових знань, як до особистісної цінності, яка знадобиться в житті;
- відбувається оволодіння узагальненим способом розв'язання проблемних ситуацій: аналіз фактів, висунення гіпотез, перевірка їх правильності, отримання результату діяльності.

Учителі ліцею також використовують ситуативне моделювання – створення особливого простору навчальної діяльності, в якому учень готується до вирішення життєво важливих проблем і реальних складнощів, переживаючи ці ситуації і способи їхнього розв'язання. Цей підхід передбачає формування моделі реальної ситуації, групову, командну взаємодію, створення позитивного емоційного клімату, позитивної мотивації.

Серед багатьох інноваційних систем навчання і виховання, які пропонує нам на нинішньому етапі педагогічна наука наші вчителі досить значне місце надали проектному навчанню – організації навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань у рамках проектів. Вихідним у позиції вчителя у навчанні та вихованні за проектною системою має бути відмова від визнаного права обумовлювати мислення дітей (В. Кіппатрін), кожен педагогічний крок, зроблений учителем, має бути обережним, таким, що плекає творчість і самостійність учня.

На питання: «Яким, на Вашу думку, повинен бути учень, який бере участь у проекті?» ми тримали наступні відповіді:

- 22% учителів відмічають рефлексивні навички: осмислення задачі, для вирішення якої недостатньо знань; уміння відповідати на запитання: чого треба навчитися для вирішення поставленого завдання;
- 52% учителів відзначають пошуково-дослідницькі навички: вміння самостійно генерувати ідеї, тобто ви-

находити спосіб дії, залучаючи знання з різних галузей знань; самостійний пошук інформації, якої не вистачає в інформаційному полі; формулювання запитання до експерта (вчителя, консультанта, фахівця) з метою отримати інформацію, якої бракує; вміння знаходити декілька варіантів вирішення проблеми; висунення власної гіпотези; встановлення причинно-наслідкових зв'язків;

- 25% учителів надають переваги комунікативним навичкам: уміння ініціювати в процесі навчання взаємодію з дорослими – вступати в діалог з метою отримання інформації чи рекомендації щодо засобів дії; ведення дискусії: доступне формулювання власної думки, аргументоване її доведення; відстоювання своєї точки зору; вміння домовлятися і знаходити компроміс, обирати в доброзичливій атмосфері найбільш оригінальне, раціональне, правильне рішення; інтерв'ювання, усне опитування тощо; керування голосом: чітка, з доречною гучністю голосу, в залежності від ситуації, мова;

- 22% учителів відмітили презентаційні навички: навички монологічного мовлення; психічна витримка під час публічного виступу; артистичні вміння; використання різних засобів наочності під час виступу; вміння відповідати на незаплановані й несподівані запитання;

- 42% учителів відмітили вміння і навички співпраці: колективне планування роботи групи; взаємодія з будь-яким партнером.

Отже, проведена нами дослідницька робота дозволила з'ясувати, що важливо створювати в ліцеї ситуації для успішної творчої самореалізації, враховуючи, що учень найефективніше реалізує свої здібності в процесі дослідницької та проектної діяльності. Останнім часом виникли спеціальні методи організації роботи з творчими учнями, які поєднують у собі гру, дискусії, дослідницьку діяльність тощо, від яких залежить самостійність, розвиток уяви, креативного мислення.

Не так часто зустрічаємо людей, які привертають увагу активною творчою, науковою, технічною уявою, оригінальними й несподіваними міркуваннями. Прикро, що в ліцеї розвитку уяви, інтуїції, здібностей до розроблення нових ідей приділяють недостатньо уваги. Як показали дослідження, в основному звертають увагу на логічні методи розв'язування завдань і вирішення творчих завдань (розвивають логічні правила аналізу, порівняння, узагальнення, класифікації, індукції, дедукції тощо).

Результати дослідження. Проведено анкетування вчителів із проблеми розвитку творчого потенціалу учнів основної школи. Доведено, що результативність розвитку творчих здібностей учнів основної школи залежить від цілеспрямованої діяльності вчителя та виокремлені характерні ознаки наявності творчих здібностей в учнів ліцеїв: пізнавальний, творчий інтерес; емоційність; високий рівень розвитку уяви, пам'яті, уваги, мислення. Формування творчої особистості учня основної школи в

освітньому процесі треба розглядати як процес творення умов з метою полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку його творчих можливостей.

Висновки. Таким чином, охарактеризована сутність поняття «творчий учень» як особистості, здатної не тільки гарно навчатися, але й знаходити нестандартні, креативні підходи до вирішення завдань, глибоко й тонко мислити та почувати. Виокремлені мотиви, що заохочують учнів основної школи до творчості та створюють умови для появи внутрішніх спонукань до саморозвитку. Зосереджена увага на формах спонукання творчих учнів до навчання, що допомагає учню основної школи піднятися на найбільшій висоті творчої діяльності.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому дослідженні доцільно було виокремити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування творчих здібностей учнів основної школи.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 248 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Вілюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
4. Корінна Л. В. Формування творчої особистості в системі роботи лицею з обдарованою молоддю. Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22–23 травня 2014 р.) / за ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 249–263.
5. Моргун В. Развитие интеллектуально-евристических способностей учащегося. Психологическая поддержка творчества учащегося. Упоряд. О. Главник, В. Зоц. Київ: Ред. заг. пед. газет, 2003. С. 4–9.
6. Рибалка В. В. Психология развития творческой личности: навч. посіб. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.
7. Сисоева С. С. Основы педагогической творчества: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы; пер. с англ. Г. Ф. Швейника. Москва: Прогресс, 1990. 269 с.
9. Эльконин Д. Б. Проблемы возрастной и педагогической психологии. Москва: Межд. пед. академия, 1995. 224 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 27.01.2018

Жозе да Коста А. А. Портрет творческого ученика глазами учителя.

Ⓐ На основе результатов анкетирования учителей заведения общего среднего образования охарактеризована сущность понятия «творческий ученик». Выделены мотивы, побуждающие учащихся основной школы к творчеству. Сосредоточено внимание на важности решения этой проблемы, что обусловлено усилением внимания педагогов и общественности к воспитанию креативности и нелинейного мышления в системе работы с учащимися основной школы.

Ключевые слова: творчество; творческий ученик; ученик основной школы; заведение общего среднего образования

Jose da Costa G. O. Portrait of a creative student through the teacher's point of view.

Ⓢ This paper defines the essence of the concept of «creative student» based on the results of teachers questioning of the institution of general secondary education, identifies motives, those encourage students of the secondary school to creativity.

Attention is focused on the importance to solve this problem, because of increasing attention of teachers and the public to the training creativity and nonlinear thinking of the secondary school students.

Key words: creativity; creative student; the institution of general secondary education

УДК 378.011.3-051:5-047.37



Гриньова М. В.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А Розкривається зміст дослідницької діяльності як професійно значущої для педагогічних працівників і професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей. Професійна підготовка розглядається як складний цілеспрямований керований процес, кінцевим результатом якого є сформовані дослідницькі компетентності у студентської молоді.

Ключові слова: дослідницька діяльність; дослідницькі компетентності; Нова українська школа; педагогічні працівники; професійна підготовка

Актуальність і професійна доцільність дослідження обумовлена загальними процесами трансформації вітчизняної вищої педагогічної освіти. Одним із найважливіших завдань її подальшої модернізації в умовах наближення до європейських і світових стандартів є підвищення престижу педагогічної професії в суспільстві, неперервне та випереджувальне вдосконалення освітнього процесу, прагнення до професійного саморозвитку й самовдосконалення майбутнього вчителя, його дослідницької діяльності, оволодіння методами самостійного дослідницького пошуку, аналізу і синтезу процесів та явищ.

Реалізація сучасних вимог спрямована на формування здатності майбутніх учителів оперативно вирішувати нові завдання, порівнювати, аналізувати, узагальнювати та знаходити ефективні рішення, втілювати творчу думку в кінцевий продукт професійної діяльності, орієнтуватися в русі інформації, що постійно змінюється, проводити дослідження в природничих галузях знань, що відтворюється у формуванні дослідницької культури. Глобальною метою природничих дисциплін можна вважати розвиток особистісно-ціннісного ставлення до предмета (біології, хімії), здатності до сприймання і розуміння природничих, культурних, суспільних, філософських, історичних явищ, фактів, подій, потреби у творчій реалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних компетенцій і готовності до дослідницької діяльності.

Професійну підготовку майбутніх учителів до організації дослідницької діяльності розглядаємо як науково та мето-

дично обґрунтовані заходи університетів, які спрямовані на отримання студентом відповідно до визначеного терміну навчання рівня професійної готовності, достатнього для викладання дисциплін природничої спрямованості та реалізації дослідницьких компетентностей в освітньому середовищі, сприятливому для наукового зростання та розвитку педагогічних працівників і майбутніх учителів, формування їхнього наукового світогляду.

Мета дослідження: розкрити зміст дослідницької діяльності педагогічних працівників і майбутніх учителів природничих спеціальностей як підґрунтя їхньої професійної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що в означеній проблемі вченими обґрунтовувались психолого-педагогічні основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (М. Васильєва, В. Гриньова, М. Гриньова, В. Євдокимова, М. Євтух, І. Зязюн, С. Золотухіна, О. Юнова, В. Кремень, В. Лозова, О. Микитюк, М. Подберезський, О. Попова, І. Прокопенко, Л. Рибалко, А. Троцько, та ін.).

Проблемами формування вмінь дослідницької діяльності в педагогічних установах займалися О. Білостоцька (науково-дослідницька культура майбутнього вчителя), В. Кравцов, С. Кульневич (методологічна культура майбутнього вчителя), Т. Клімова (науково-дослідницька культура вчителя).

Педагогічні працівники мають здійснювати дослідницьку діяльність як діяльність професійно-значущу. Враховуючи ці обставини, неважко передбачити необхідність глибо-

кого реформування освітньої сфери: і це повинна бути не просто зміна педагогічної парадигми, а й кардинальний перегляд її змістової й технологічної основи, зміна ціннісних орієнтацій у роботі викладацького колективу в педагогічному університеті.

Викладення основного матеріалу. Засади дослідницької діяльності майбутнього вчителя закладаються під час його навчання на факультеті закладу вищої освіти (ЗВО). Основними заходами дослідницької роботи у навчанні майбутніх учителів є: участь у виконанні планових науково-дослідницьких праць університету у межах кафедр, гуртків наукової роботи; виконання завдань дослідницького характеру в період педагогічної практики; розроблення наукових доповідей, повідомлень і рефератів з актуальних питань педагогічної теорії й практики, виступ з ними на засіданнях науково-дослідницьких гуртків, наукових семінарах і конференціях ЗВО; підготовка наукових статей за різними аспектами професійної діяльності за фахом студента; участь у конкурсах на кращі студентські наукові роботи як у межах університету, так і на всеукраїнських і міжнародних конкурсах.

Протягом навчального часу передбачається виконання дослідницьких курсових робіт або проектів, випускних кваліфікаційних робіт. До основних форм дослідницьких індивідуальних занять відносять консультації, курсові роботи, індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, наукові гуртки, конференції, олімпіади тощо.

Дослідницька діяльність майбутнього вчителя включає: певну суму фундаментальних, спеціальних і методологічних знань, що є засадою набуття наукового досвіду, виявлення і творчого розв'язання професійних проблем; систему ціннісних орієнтацій, креативного підходу до професійної діяльності, здійснення пошукової та аналітичної діяльності, здобуття необхідних для цього знань і вмінь; уміння використовувати нові досягнення науки й практики.

Як свідчать результати опитування студентів природничого факультету, мотивами, що спонукають майбутнього вчителя до дослідницької діяльності в освітньому процесі, можуть бути професійні (зовнішні – престижність займатися дослідницькою діяльністю, бути кращим серед колег, мати матеріальні й статусні заохочення; й внутрішні – захопленість дослідницькою діяльністю, зацікавленість, інтерес до неї, розуміння особливості дослідницької діяльності в процесі викладання гуманітарних дисциплін) (62 % респондентів) і мотиви особистісної самореалізації (внутрішні особисті мотиви: особисте ставлення вчителя до дослідницької діяльності, його прагнення до досягнення вершин особистісного зростання, задоволення потреб у самореалізації) (38 %).

Дослідницька діяльність майбутнього вчителя як особистісна характеристика відображає інноваційну спрямованість науково-дослідної діяльності і являє собою систему наукових цінностей. У педагогічному університеті вона включає пошук нових шляхів модернізації сучасної освіти,

форм і методів із підвищення її якості, організацію роботи з творчо обдарованими студентами, проведення фахових конкурсів тощо, створення методичного кабінету на природничому факультеті для формування дослідницької культури майбутнього вчителя. Актуальною є місія методичної служби щодо здійснення науково-методичного супроводу формування дослідницької культури у викладачів і студентів. Дослідницька культура впливає на розвиток особистісно-творчих дослідницьких компетентностей майбутнього вчителя, його дослідницьких знань, умінь, навичок, професійних потреб й інтересів, ціннісних орієнтацій, здатностей особистості, що є частиною як професійної, так і загальної культури.

Однією з найважливіших компетентностей, визначених у Концепції «Нової української школи» є вміння навчатися впродовж життя, що передбачає здатність «... до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їхнього досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [3]. Сучасний розвиток освіти в Україні характеризується переходом від традиційної (знанцевої) до інноваційної (особистісно зорієнтованої) парадигми, у центрі якої перебуває особистість студента. Саме його індивідуальне зростання стає показником якості освіти, а власне навчання розглядається як процес індивідуального зростання, що відбувається під час взаємодії двох рівноправних суб'єктів – викладача і студента. Тож змінюється ставлення до самоцінності знань.

Нова освітня парадигма спричинила запровадження в практику навчання низки нових підходів, серед яких чільне місце посідають компетентнісний і дослідницький. Важливе місце у здійсненні компетентісного підходу посідає формування дослідницьких компетентностей студентів. Формування дослідницьких компетентностей сприяє вмінню орієнтуватись в сучасному потоці інформації, підвищенню ефективності засвоєння учнями знань, умінь, навичок. Переважна більшість педагогів-науковців й освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентісного підходу. Визначальними категоріями такого підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються й різнобічно розглядаються, проте до цих пір не мають однозначного змісту і визначення [1].

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень будь-якої організації, установи, особи» [5, с. 874]. У наведеному тлумаченні компетенції загальним є змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, у яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповід-

ності з установленими правами, законами, статутом. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісною характеристикою.

Слово «компетентний» у цьому словнику означено так: «1) який має достатні знання в будь-якій галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [там само, с. 874]. Як бачимо, в усіх наведених тлумаченнях «компетентності» йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення будь-якого питання.

Одним зі смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення будь-якого завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській мові як якість, характеристика особи, що дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність» [1].

Важливим засобом розвитку особистості студента в умовах університету є дослідницька діяльність. Під поняттям «дослідницька діяльність» Г. Костюк, розуміє вибірково спрямованість особистості, що звернена до певної галузі пізнання [4]. О. Савенков дослідницьку діяльність характеризує як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і побудований на основі дослідницької поведінки, пошукової активності, аналізі одержаних результатів, їхню оцінку та прогнозування своїх подальших дій [6].

Серед принципів організації навчально-дослідницької діяльності виокремлюють такі: інтегральність – об'єднання і взаємовплив навчальної і дослідницької діяльності учнів, взаємозалежність досвіду виконаного дослідження і навчальних результатів; неперервність – довготривалість процесів навчання та виховання; міжпредметні зв'язки – дослідження потребує широкої ерудиції у різних галузях знань.

Навчально-дослідницька діяльність студента – суб'єктивне відкриття нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних знань і вмінь, введення їх до особистісно-пізнавального простору через упровадження у навчальний процес системи навчально-дослідницьких завдань доцільно, що здійснюється поетапно: підготовчий (ознайомлення з технологіями дослідження, методами, зразками дій); формування навчально-дослідницьких умінь (мотивація, ознайомлення зі змістом і структурою навчально-дослідницьких умінь та їх значення, навчання виконання окремих дій і формування вміння в ці-

лому, застосування вмінь на конкретних вправах); удосконалення умінь (застосування вмінь у нових умовах); оцінка досягнутих результатів (висновки, перевірка гіпотез, рефлексія).

Науково-дослідницька діяльність сприяє підготовці творчої особистості. Метою організації такої діяльності є: надання максимальної можливості для розвитку особистості, творчої індивідуальності майбутнього вчителя; розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності; формування потреби неперервного самостійного поповнення знань; здобуття глибокої системи знань як ознаки міцності. Завдання науково-дослідницької діяльності полягають у прогнозуванні або передбаченні всього того, що створює найкращі умови для глибокого та всебічного засвоєння тієї чи іншої системи наукових знань і прогнозуванні наукової діяльності або передбачення поступового переходу від елементарних рівнів і форм пізнання до складніших.

Поняття «дослідницька компетентність» характеризує не лише відповідні знання та здатність застосувати ці знання при проведенні дослідження. Мотиваційну компоненту – потребу в дослідницькій діяльності, визначає рівень розвитку розумових процесів і дослідницьку активність. Здійснення дослідницької діяльності потребує як спеціальних знань, умінь і навичок, так і загального розвитку особистості, тобто таких її здатностей як ерудиція, наявність логічного і нестандартного мислення, самостійність, відповідальність, рішучість тощо. Таким чином, дослідницька компетентність є ключовою для розвитку інших компетентностей [2].

Навчально-дослідницька діяльність спрямована на формування дослідницьких умінь і навичок. Дослідницька компетентність показує рівень розвитку мислення та дослідницьку активність студентів: виокремити проблеми, висловлювати припущення про їхнє розв'язання; поставити задачу, виявити її умови вміння будувати припущення про можливі причини та наслідки явищ матеріального та ідеального світу, висувати гіпотези, обґрунтовувати їх. У якості типових елементів дослідницької компетентності є цілепокладання та цілевиконання, тобто визначення предмета, засобів діяльності, реалізації дій, які вже намічені.

Сучасному суспільству з його швидкими змінами потрібні освічені, моральні особистості, які можуть самостійно приймати рішення в ситуації вибору, здатні оперативним сприймати й творчо працювати з інформацією, що постійно оновлюється. Відповідати цим високим вимогам сьогодні може лише людина, яка оволоділа навичками наукового мислення. На природничому факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка створені максимально сприятливі умови для наукових досягнень студентської молоді.

Так у 2016–2017 н. р. під наук. кер. проф. Гриньової М. В. студенти здобули такі перемоги у конкурсі студентських робіт «Від студентського самоврядування – до самоврядування громад»: Арканова А. – диплом I ступеня за наукову роботу «Авторський екскурсійний маршрут територією ботанічної пам'ятки природи «Кочубеївські дуби» (на основі досвіду іноземних країн)»; Кабак О. – диплом II ступеня за наукову роботу «Розробка авторського проекту спортивно-пізнавального маршруту територією пам'ятки садово-паркового мистецтва місцевого значення (Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка)»; Холодцько Н. – диплом III ступеня за наукову роботу «Вплив міського самоврядування на сімейне виховання старших підлітків».

Під наук. кер. Сорокіної Г. Ю. Петренко А. отримала диплом III ступеня на Всеукраїнському конкурсі дипломних робіт студентів зі спеціальності «Управління інноваційною діяльністю» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», диплом на тему: «Проект «Літературно-музичне кафе» як осередок адаптації внутрішньо переміщених студентів до соціокультурного простору міста (на базі ЧП «Львівська кав'ярня»)»; під наук. кер. Гриньової М. В. Арканова А. – диплом I ступеня на Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт із інтелектуальної власності.

Магістрант природничого факультету Євгенєв В. посів III місце на II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з дисципліни «Екологічна безпека»; Дулак В. виборола III місце у номінації «Неекологічні спеціальності» на II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади з дисципліни «Загальна екологія».

Студенти разом із професорсько-викладацьким складом природничого факультету мають такі патенти на винахід та авторські свідоцтва за такими напрямками:

1. Спосіб декоративного відтворення ботанічної пам'ятки природи «Кочубеївські дуби» № 201602548 від 16.03.2016 р. (Школяр С. П., Гриньова М. В., Арканова А. А., Гомля Л. М.).

2. Менеджмент соціального проекту «Залучення територіальної громади Полтави до функціонування місцевого дендропарку як рекреаційного та еколого-просвітницького центру», заяв. № 0805/АП1 від 05.08.2016 р. (Школяр С. П., Гриньова М. В., Кривенко В. В.).

3. Прагматичні аспекти розвитку емоційного інтелекту студентської молоді, заяв. № 0805/АП2 від 05.08.2016 р. (Школяр С. П., Гриньова М. В., Мастюх К. В., Гриньова В. С.).

4. Менеджмент авторського соціального проекту «Зелений туризм для всіх», заяв. № 0805/АП3 від 05.08.2016 р. (Школяр С. П., Гриньова М. В., Мастюх К. В.).

5. Зелений кизилловий ансамбль садиби В. Г. Короленка: науково-популярні нариси, заяв. № 0722/АП1 від 22.07.2016 р. (Гриньова М. В., Оніпко В. В., Боловацька Ю. І., Школяр С. П., Мастюх К. В., Арканова А. А.).

6. Основи сучасного виховання, заяв. № 0625/АП1 від 25.06.2016 р. (Гриньова М. В., Малаканова Л. В., Коберник О. М., Сорокіна Г. Ю.).

7. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів, Заяв. № 0625/АП2 від 25.06.2016 р.; Управління навчально-виховним процесом, заяв. № 0625/АП3 від 25.06.2016 р. (Гриньова М. В., Малаканова Л. В., Сорокіна Г. Ю.).

8. Авторський екскурсійний маршрут територією ботанічної пам'ятки природи «Кочубеївські дуби» (на основі досвіду іноземних країн), св. № 65280 від 11.05.2016 р.; брошура «Інтелектуальний потенціал схеми регулювання транспортного руху у межах основних автодоріг міста», св. № 71590 від 24.04.2017 р. (Гриньова М. В., Школяр С. П., Арканова А. А.).

9. Організація впливу збалансованого харчування на розумову діяльність студентської молоді, св. № 53213 від 21.01.2014 р. (Гриньова М. В., Коновал Н. О.).

10. Організація роботи об'єднаних територіальних громад, спрямованої на вибір молоддю педагогічної професії, авторське право на твір № 75484 (Гриньова М. В., Школяр С. П., Дрижд В. І.).

11. «Методи залучення Полтавської студентської громади до оздоровлення ландшафту музею-садиби І. П. Котляревського в місті Полтава» авторське право на твір № 75485. (Гриньова М. В., Школяр С. П., Ходунай В. В.).

Отже, метою діяльності природничого факультету є створення сприятливого внутрішнього наукового, методичного, навчального середовища, що забезпечує сприятливий вплив на підтримку, розвиток і реалізацію як індивідуальних інтересів викладача й студента, так і інтересів усього колективу, спрямованих на формування дослідницьких компетентностей.

На природничому факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка успішно формується дослідницька культура викладачів і майбутніх учителів.

Розглянемо зміст результатів дослідницької діяльності суб'єктів факультету. За 2016–2017 н. р. викладачами і студентами впроваджено за межами університету такі розробки: науково-популярне видання «Зелений кизилловий ансамбль садиби В. Г. Короленка: наук.-попул. нариси» (Гриньова М. В., Оніпко В. В., Боловацька Ю. І., Школяр С. П., Мастюх К. В., Арканова А. А.); Менеджмент соціального проекту «Залучення територіальної громади Полтави до функціонування місцевого дендропарку як рекреаційного та еколого-просвітницького центру» (Гриньова М. В., Школяр С. П., Кривенко В. В.); «Менеджмент авторського соціального проекту «Зелений туризм для всіх» (Гриньова М. В., Школяр С. П., Мастюх К. В.); сайт збірника наукових праць «Витоки педагогічної майстерності» (Сорокіна Г. Ю.); платформа для проведення наукових заходів (Сорокіна Г. Ю., Кращенко Ю. П.); розроблено і впроваджено в навчально-виховний процес ЗВО методичну систему реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів біології (Дяченко-Богун М. М.).

Ю. П. Кращенко здобув міжнародний грант у рамках програми «Study Tours to Poland» і делегація освітян і науковців

Полтавської області та м. Києва відвідали Сілезьке воєводство Польщі. Польсько-Американський Фонд Свободи, Колегія Східної Європи ім. Яна Новака-Єзьоранського й Фонд Розвитку м. Свентохловіце, який очолює Даміан Хамерла, організували цікаве вивчення системи освіти в контексті реформи місцевого самоврядування й децентралізації. У рамках візиту вивчили систему місцевого й державного управління Польщі. Сформували цілісну картину середньої освіти, яка є триступеневою: початкова школа (Szkoła Podstawowa) – 6 класів, загальнообов'язкова, гімназія (Gimnazium) – 3 класи, ліцей (Liceum) – 3 роки, що створюються та фінансуються на різних муніципальних рівнях (гміни, повіти й воєводства). З'ясували аспекти підвищення кваліфікації вчителів. Дізналися про стратегічні завдання у сфері освіти, особливості здобуття вищої освіти в Польщі, конструювання програм навчальних курсів, підготовки майбутніх педагогів і системи педагогічних звань учителів. Цікаві зустрічі у Відділі освіти і науки Адміністрації маршалка, Кураторіумі освіти Сілезького воєводства, відділах освіти гмін і повітів, школах й дитячих садочках, центрі підвищення кваліфікації вчителів, професійних школах, зрештою – в Сілезькому університеті та науковій бібліотеці CINIBA, – дали змогу сформувати цілісне уявлення про результат реформ польської системи освіти й подиву для реалізації здобутого досвіду в освіті Полтавського краю.

Великою подією і вагомим внеском для використання дистанційних технологій навчання на природничому факультеті стало відкриття 15 травня 2017 року з ініціативи голови Полтавської обласної державної адміністрації Головка В. А. цифрової лабораторії «Einstein» до Дня науки університету. Ідею створення підтримано директором ДОН Полтавської обласної державної адміністрації Харченко О. В. та деканом природничого факультету, професором Гриньовою М. В. Під час урочистості відкриття лабораторії завідувач лабораторії Нечепоренко О. М. ознайомив усіх присутніх з цифровими програмами з біології та хімії. При цьому він зазначив, що цифрова STEM лабораторія «Einstein» є потужним навчальним і науковим центром природничого факультету, що дає нові можливості та перспективи для навчання студентської молоді. Лабораторія забезпечує автоматизований збір та оброблення даних, дозволяє відображати хід експерименту у вигляді графіків, таблиць, показань приладів. Вона надає можливість: зменшити час, що витрачається на організацію та проведення фронтального і демонстраційного експерименту; підвищити ступінь наочності експерименту й візуалізації його результатів; розширити список експериментів; проводити вимірювання в польових умовах; модернізувати традиційні експерименти.

На майбутнє можливості цифрової лабораторії будуть використані викладачами природничого факультету для проведення різноманітних лабораторних робіт, демонстрацій і дослідження з природничих курсів дисциплін, хімії, біології, географії, екології, а також вирішувати міжпредметні зав-

дання, тобто освоювати поняття і методи, що відносяться до статистики, математики та інформаційних технологій.

На факультеті активно працює студентське наукове товариство (відп. Дрижд В.). Системотвірним фактором формування виховного потенціалу студентського самоврядування на регіональному рівні є Полтавський молодіжний проект «Школа місцевого і студентського самоврядування «Лідер майбутнього» (далі – Школа), який реалізується спільно з управлінням у справах сім'ї, молоді та спорту виконавчого комітету Полтавської міської ради за ініціативою лідерів студентського самоврядування провідних ЗВО. У червні 2016 р. випущено VII-й набір Школи, слухачами якої стали понад 80 старшокласників, студентів, молоді. Усього за шість попередніх випусків Школи її закінчили 328 осіб, які успішно діють в органах студентського самоврядування навчальних закладів, молодіжних громадських організаціях, стали молодими підприємцями, помічниками-консультантами депутатів тощо. Випускниками Школи протягом 6 років реалізована низка загальноміських заходів, сконструйованих під час ділових ігор у Школі: акція з прибирання берегів річки Ворскла, захід до Дня молоді «Майданс-ореп», молодіжний проект «Полтавська школа молоді сім'ї», соціально-інформаційний проект «Врятуй життя ближнього». Окрім того, слухачі Школи щороку беруть участь у реалізації вагомих загальноміських заходів: благодійний проект «Ялинка Янголів», заходи до Дня Європи, Дня захисту дітей тощо. Підготовлені збірки «Методики самопізнання майбутнього лідера» для рефлексії та самовиховання лідерських, комунікативних, ділових, організаційних, інтелектуально-креативних, морально-вольових якостей. Виховна мета створення таких соціальних проектів у Школі спрямована на формування активної життєвої позиції, самореалізацію, виховання лідерських якостей, розвиток уміння працювати в команді.

М. В. Гриньовою, професором кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, у 2016–2017 рр. підготовлена до захисту низка дисертацій:

1) докторські: Дяченко-Богун М.М. «Теоретичні і методичні засади реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності майбутніх учителів біології», 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Білик Н. І. «Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників», 13.00.06 – теорія і методика управління освітою; Грицай Н. Б. «Система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах», 13.00.02 – теорія та методика навчання (біологія); Кононець Н. В. «Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів», 13.00.09 – теорія навчання;

2) кандидатські: Гурська О. В. «Дидактичні умови реалізації інноваційних форм навчальної діяльності студентів коледжів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін» 13.00.09 – теорія навчання; Куній Ж. П. «Розвиток ідей

жіночої медичної освіти у науково-педагогічній спадщині М. В. Скліфосовського (1836–1904 рр.)», 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; Донченко В. І. «Методика навчання здоров'язбережувальних технологій студентів медичного університету», 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я); Момот О. В. «Підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури», 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти; Воскобойніков С. О. «Педагогічні умови формування професійної готовності фахівців інформаційної безпеки до захисту інформації з обмеженим доступом», 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Новописьменний С. А. «Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основи здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін», 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Кузьмич В. К. «Виховання гуманного ставлення до людей похилого віку у студентів педагогічних університетів», 13.00.07 – теорія і методика виховання; Варданян А. О. «Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів», 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Під керівництвом професора кафедри А. В. Ткаченка захищена кандидатська дисертація Тараненко І. В. «Особистісно-орієнтований підхід до виховання важких підлітків у процесі занять фізичною культурою», 13.00.07 – теорія і методика виховання; під керівництвом доцента кафедри О. Г. Жданової-Неділько – Новік С. М. «Формування відповідальності старших підлітків у фізкультурно-оздоровчих закладах», 13.00.07 – теорія виховання.

Гриньова М. В. Профессиональная подготовка будущих учителей естественных специальностей к исследовательской деятельности.

А Раскрывается содержание исследовательской деятельности как профессионально значимой для педагогических работников и профессиональной подготовки будущих учителей естественных специальностей. Профессиональная подготовка рассматривается как сложный целенаправленный управляемый процесс, конечным результатом которого есть сформированные исследовательские компетентности у студенческой молодежи.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; исследовательские компетентности; Новая украинская школа; педагогические работники; профессиональная подготовка

Grinyova M. V. Professional training of future teachers of natural sciences to research activity.

S The article reveals the content of research activity as professionally significant for teachers and professional training of future teachers of natural sciences. The professional training is considered as a complex, purposeful, managed process, the ultimate result of which is the developed research competence in student youth.

Key words: research activity; research competencies; New Ukrainian school; pedagogical workers; professional training

Студентами та магістрантами природничого факультету опубліковано біля 250 наукових праць, із них 172 – одноосібні.

У 2016–2017 н. р. були підписані угоди про співпрацю з Канадою (Коледж Макхок) та Польщею (Університет Яна Кохановського в Кельцах).

Висновки. Дослідження професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до організації дослідницької діяльності переконують, що така підготовка є складним цілеспрямованим керованим процесом, кінцевим результатом якої є сформовані дослідницькі компетентності майбутнього вчителя. Отриманий результат дослідницької діяльності, за умови його цінності для суспільства, фіксується і вдосконалюється у професійній діяльності. Організація дослідницької діяльності майбутніх учителів природничих спеціальностей сприяє розвитку їхньої педагогічної майстерності, а саме – методичні й предметні тижні, творчі звіти студентського наукового товариства, тижні факультету, науково-практичні конференції, експериментальні майданчики. Зміст дослідницької діяльності спрямований на розкриття інноваційного потенціалу майбутнього вчителя, в основі якого – дослідницькі компетентності.

Список використаних джерел

1. Головань М. С. «Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду». URL: essuir.sumdu.edu.ua/.
2. Дем'яненко В. «Формування дослідницької компетентності учнів Малої академії наук України». URL: irbis-nbuv.gov.ua/.
3. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. 40 с.
4. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Рад. шк., 1978. 128 с.
5. Новий тлумачний словник української мови: 42 000 слів: Для студентів вузів. У 4-х т. / укл.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: АКОНІТ, 1999.
6. Савенков А.И. Детская одарённость: развитие средствами искусства. Москва: Пед. общ-во России, 1999. 220 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 24.01.2018



ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

А Розглянуті методи та прийоми формування у студентів суспільно-гуманітарного профілю мотивів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання: цілепокладання; створення ситуацій зацікавлення, успіху, вибору; використання ігрових технологій; провокування ситуації порівняння; сумісний зі студентами аналіз застосування ІКТ на занятті.

Ключові слова: мотив; цілепокладання; ситуація зацікавлення; ситуація успіху; ігрові технології; ситуація порівняння; сумісний аналіз

Актуальність проблеми формування мотивів застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні зумовлена збільшенням практичного й наукового інтересу до їхнього використання в навчальному процесі вищої школи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчив, що мотивація розглядається в науковій психолого-педагогічній літературі як необхідна умова реалізації мети навчальної діяльності. За А. Коломієць [5, с. 8], мотивація є інтегрованим комплексом, системою пов'язаних між собою і підпорядкованих мотивів діяльності особистості. На думку Ю. Вінника [1, с. 238], формування мотивів є процесом, спрямованим на їхній розвиток і вдосконалення, що відбувається під час багаторазового застосування на практиці, перевірки й корекції. Багатоаспектність можливостей у навчанні пояснює увагу дослідників до ІКТ, зв'язок із мотивацією яких у наукових доробках розглядається у двох основних напрямках:

1. ІКТ як засіб формування мотивації (М. Лук'янова, І. Ширенко та ін.).

2. Формування мотивації до застосування ІКТ у навчальній/ або професійній діяльності. Так, О. Гавриленко [2, с. 52] виділяє чотири стратегії поступового опанування студентами вмінь і навичок роботи з ІКТ, а також розвитку потреб у їхньому використанні, а саме: 1) використання готових дидактичних засобів; 2) розробка та використання частково власних дидактичних матеріалів; 3) розробка та впровадження студентами сценаріїв занять, власних локальних технологій, окремих тем; 4) розробка чи вибір технології навчання іноземних мов і створення програми її реалізації.

Ми зосереджуємо увагу на *виділенні не вирішеної раніше частини загальної проблеми*, пов'язаної з недостатнім дослідженням питання формування в студентів суспільно-гуманітарного профілю мотивів застосування ІКТ у процесі навчання. Тому *метою статті* є аналіз методів і прийомів формування у студентів суспільно-гуманітарного профілю мотивів застосування ІКТ у процесі навчання.

Викладення основного матеріалу вважаємо за необхідне розпочати з визначення мотиву, який є спонуканням до виконання певної дії чи здійснення вчинку. Як продукт мотивації він може бути спричинений як внутрішніми, так і зовнішніми мотиваторами, що є психологічними факторами (утвореннями), що беруть участь у конкретному мотиваційному процесі й зумовлюють прийняття особистістю рішення [4, с. 85].

Висока позитивна мотивація відіграє роль компенсаторного фактора у випадку недостатньо високого рівня сформованості спеціальних знань, умінь і навичок або спеціальних здібностей [3, с. 48]. Отже, формування мотивів застосування ІКТ у процесі навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю є важливою дидактичною умовою, реалізація якої полягає у формуванні таких мотивів, що включають у себе як інтерес і позитивне ставлення до застосування ІКТ у навчанні, так і потреби до цього процесу, ціннісні установки на нього.

Формування в студентів I-IV, V-VI курсів історичного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди мотивів застосування ІКТ у процесі навчання відбувалося за допомогою таких методів і прийомів:

1. **Цілепокладання**, що передбачає визначення найближчої (виконання завдання на конкретному навчальному занятті), проміжної (застосування під час виступу на занятті, конференції, захисті, курсової/дипломної роботи, на педагогічній практиці), перспективної (застосування в майбутній професійній діяльності, у життєвих ситуаціях, пов'язаних із працевлаштуванням) цілей:

– Виконання дозволить отримати відповідь на запитання...

– Це ігрове завдання online сприятиме швидкому запам'ятовуванню понять, дат, персоналій теми.

– Цей електронний ресурс Ви можете використовувати як супровід під час виступу на ...

– Сервіс ... стане Вам у нагоді під час педагогічної практики.

– Сервіс.. допоможе Вам швидко та якісно створити ди-

дактичний матеріал до уроку під час практики.

– Надійно захистить Ваші нотатки хмарний сервіс Keer, які не зникнуть у випадку виникнення проблем з операційною системою.

– Сервіс ... допоможе Вам вигідно презентувати себе перед майбутнім роботодавцем.

– Якщо ви не встигнете висловити свою точку зору на проблему, яка буде розглядатися на семінарі, Ви зможете залишити коментар на блозі викладача.

2. *Створення ситуації зацікавлення*, що полягає:

а) у демонстрації ОП ІКТ (відповідно до цілей навчального заняття) та програмних засобів для їх створення;

б) у словесному заохоченні як прямому, так і прихованому, що супроводжує демонстрацію.

Так, ознайомлення студентів-третьокурсників із планом проведення семінарського заняття за темою «Китай у другій половині XIX століття» з навчальної дисципліни «Нова історія країн Азії та Африки (XVII – початок XX століття)» відбулося за допомогою сервісу Pictochart. Після чого викладач запитав:

– А чи Вам відомо, що бізнес-компанії використовують сервіс Pictochart для створення власної реклами в мережі Інтернет?

На цьому ж навчальному занятті студентам було запропоновано дати визначення поняттям, зашифрованих у реbusах. Після виконання завдання майбутнім учителям історії було поставлено запитання:

– Скільки, на Вашу думку, часу потребує створення подібного електронного ресурсу?

– Як Ви думаєте, чи цікаво буде учням, якщо Ви представите навчальний матеріал таким чином?

3. *Створення ситуації успіху*: включення студентів у виконання навчальних завдань, які потребують застосування ІКТ, та забезпечення їх методичного й емоційного супроводу.

4. *Створення ситуації вибору*: можливість вибору способу виконання навчального завдання.

5. *Використання ігрових технологій*, що, сприяючи реалізації дидактичної мети, забезпечують емоційний компонент навчальної діяльності.

Необхідно зазначити, що студенти по-різному поставилися до виконання інтерактивних вправ, створених за допомогою сервісу LearningApps.org, – від прямого заперечення до цілковитого схвалення:

«За допомогою ігор краще запам'ятовується інформація» (К. Д., 11 гр.); «Це несерйозно» (Ш. А., 11 гр.); «Це вже щось нове» (Л. Д., 11 гр.); «Погано, що не ставлять оцінки» Т. О., 21 гр.); «Це для мене щось нове й цікаве» (В. В., 21 гр.); «Нецікаво» (О. В., 21 гр.); «Це потрібно для майбутньої роботи» (П. В., 21 гр.); «Цікаво й незвично» (С. О., 31 гр.); «Це цікавіше, аніж просто писати на аркуші» (Ц. О., 31 гр.); «Це цікавіше, аніж традиційне опитування» (С. М., гр. 31); «Економить час на запам'ятовування» (П. Б., 51 гр.); «Я люблю ігри on-line» (П. В., 51 гр.).

Отже, студенти історичного факультету переважно позитивно сприймають застосування LearningApps.org. Основ-

ними мотивами виконання ними інтерактивних ігрових вправ за допомогою цього сервісу є: 1) інтерес до ІКТ загалом та інтерес до ігрової діяльності зокрема; 2) покращення навчання (зручний прийом запам'ятовування); 3) можливість використання в майбутній професійній діяльності.

6. *Провокування ситуації порівняння*: включення студентів у виконання завдань традиційним способом і демонстрація продукту, отриманого за допомогою засобів ІКТ.

При вивченні «Історії Стародавнього Сходу» на одному із семінарських занять студентам-першокурсникам було запропоновано скласти інтелект-карту Мідійського царства у VIII–VI ст. до н. е. Після виконання завдання й демонстрації роботи, здійсненої за допомогою сервісу Google.it, пропонувалося визначити переваги кожного зі способів створення інтелект-карти.

На думку окремих студентів, створення цього інтелектуального продукту за допомогою паперу й олівців дозволяє більшою мірою проявити власну індивідуальність, оскільки асоціативні малюнки є авторськими й не схожими на інші, тоді як при застосуванні Google.it або іншого подібного сервісу використовуються переважно чужі, які можна знайти в Інтернет-мережі. Серед переваг створення інтелект-карт за допомогою мережних сервісів ІКТ студенти назвали: 1) швидкість виконання; 2) зручність зберігання інформації (у «хмарах»); 3) доступність (за допомогою смартфона скористатися ресурсом можна у будь-якому місці й у будь-який час); 4) розширений діапазон візуалізації.

Студенти дійшли висновку, що сервіс Google.it може бути корисним у навчанні (складання міні-конспекту, складання плану написання реферату, курсової роботи тощо), під час педагогічної практики та у майбутній професійній діяльності, наприклад, як швидкий засіб створення креативної наочності для уроку, а також у повсякденному житті (складання плану вирішення особистої проблеми, творчого плану).

7. *Сумісний зі студентами аналіз застосування ІКТ на навчальному занятті*.

– Продовжіть речення «Без застосування ІКТ семінарське заняття...».

– Оцініть із позиції майбутнього вчителя доцільність застосування ІКТ на навчальному занятті. Свою відповідь розпочніть словами «Застосування ІКТ на семінарському занятті було необхідно (потрібно), тому що...», «Виконання завдання із застосуванням ІКТ сприяло...»

– Оцініть за п'ятибальною шкалою навчальні завдання на семінарському занятті, під час яких застосовувалися засоби ІКТ.

Зокрема після проведення семінару з навчальної дисципліни «Історія Стародавнього Сходу» на тему «Мала Азія. Хеттська держава» студентам було запропоновано оцінити ефективність навчальних завдань із застосуванням ІКТ від 0 до 5 балів за такими критеріями: 1) краще засвоєння навчального матеріалу; 2) інтелектуальний розвиток; 3) пізнавальний інтерес; 4) орієнтація на майбутню професійну діяльність; 5) цікаве для виконавців.

Результати оцінювання проілюстровано на рис. 1:

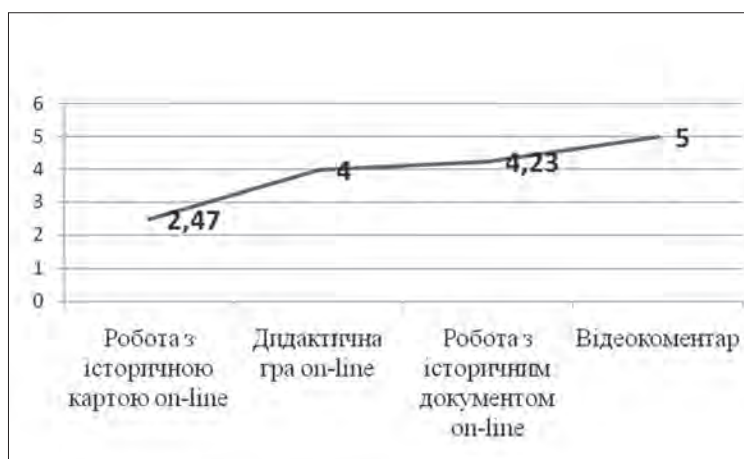


Рис. 1. Оцінка студентами ефективності навчальних завдань

Як наочно ілюструє шкала оцінювання, найнижчий бал студенти поставили завданню, де передбачалася робота з історичною картою online (2,47 б.), найвищий – побудові відеокоментаря за допомогою власного смартфона (5 б.).

Робота з історичною картою передбачала аналіз географії ймовірного поширення хеттської мови. Оцінювання роботи з історичною картою online студентами вагалось від 1 до 4 балів. Студенти не заперечували, що робота з історичною картою є необхідною на заняттях з історичних дисциплін, однак, на їх погляд, працювати з паперовою картою більш звично. У той же час вони відзначили, що перевагою електронної карти над паперовою є зручність у користуванні: можна збільшити масштаб історичної карти, краще роздивитися окремих її фрагмент.

Обмінюючись враженнями про дидактичну гру online «Царі Давньохеттського періоду», окремі студенти зізналися в тому, що не зовсім зрозуміли сутність завдання. Водночас, на думку більшості з них, подібні вправи сприяють кращому запам'ятовуванню навчальної інформації.

При оцінюванні роботи з історичним документом online, яка полягала в ознайомленні зі змістом хеттських законів та їх аналізуванні, студенти одноголосно відзначили пізнавально-розвивальний характер навчального завдання. За їхнім висловом, виконання його в такий спосіб є зручнішим, оскільки це позбавляє їх від необхідності друкувати тексти для семінарського заняття.

Найцікавішим для студентів, як продемонструвало їхнє оцінювання, було фільмування свого відеокоментаря одного з хеттських законів за допомогою власного смартфона.

Як ми переконалися, студенти віддають перевагу тим навчальним завданням, які є для них цікавими й новими, а також не можуть бути замінені аналогічними традиційними.

Результати дослідження підтвердили нашу гіпотезу, що формування мотивів є важливою дидактичною умо-

вою застосування ІКТ у процесі навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю.

Необхідність формування мотивів застосування ІКТ у процесі навчальної діяльності підтверджує також аналіз відповідей студентів I–IV курсів історичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди, отриманих під час проведення анкетування. Відповідно до його результатів, хотіли б дізнатися більше про дидактичні можливості ІКТ 63% респондентів, не хотіли б – 12% з опитуваних. Водночас 25% учасників анкетування не дали однозначної відповіді, обравши варіант «Інше» та прокоментувавши, що вони не знають, що таке «дидактичні можливості ІКТ». Результати анкетування проілюстровано на рис. 2.

Анкетування студентів V–VI курсів виявило, що хотіли б дізнатися про дидактичні можливості ІКТ 98% респондентів, не хотіли б – 2% (рис. 3).

Вищий відсоток умотивованості магістрів до опанування ІКТ порівняно з відсотком умотивованості студентів бакалаврату почасти можна пояснити тим, що в студентів V–VI курсів досвід застосування ІКТ у навчанні є більшим, а тому їхнє уявлення про практичну цінність ІКТ є ширшим.

Висновки. На наше переконання, застосування ІКТ у навчанні має бути вмотивованим як із боку викладачів, так і з боку студентів. Ключовою фігурою освітнього процесу є студент, і тільки від нього залежить успіх будь-якої ідеї викладача, якою багатообіцяючою вона не була б. Сформованість у студентів мотивів застосування ІКТ спонукатиме не лише до застосування в навчанні, але й до самостійного вивчення їхніх дидактичних можливостей.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні навчальних завдань, орієнтованих на застосування ІКТ у навчанні студентами суспільно-гуманітарного профілю.

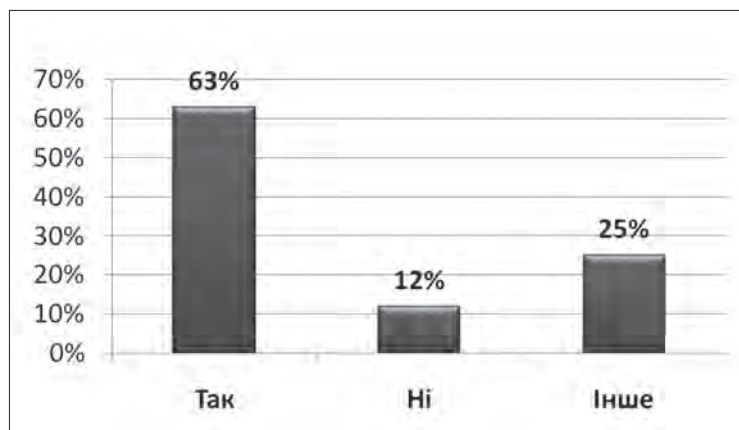


Рис. 2. Умотивованість студентів I–IV курсів ХНПУ імені Г.С. Сковороди до опанування дидактичних можливостей ІКТ

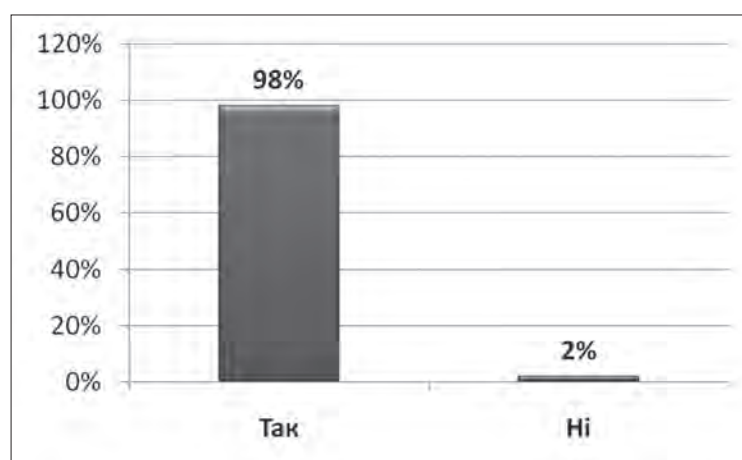


Рис. 3. Умотивованість студентів V–VI курсів ХНПУ імені Г.С. Сковороди до опанування дидактичних можливостей ІКТ

📖 Список використаних джерел

1. Вінник Ю. Формування мотивів. Вісник Львів. ун-ту. Сер.: Філософ. наук. 2009. Вип. 12. С. 235–235. URL : <https://goo.gl/3FtNUw>
2. Гавриленко О. Формування мотивації до професійної діяльності з застосуванням ІКТ. Наукові записки. 2012. Вип. 109. С. 50–57.
3. Дейниченко Г. В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків. 2008. 207 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
5. Коломієць А. А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей засобами історіографії : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Вінниця. 2011. 22 с.
6. Психологу для роботи. Діагностичні методики : зб. / уклад. : М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Ужгород: Вид-во Олександра Гаркуші. 2012. 615 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.01.2018

А **Майнаєв Ф. Я. Формирование мотивов применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения.**
Рассмотрены методы и приёмы формирования у студентов общественно-гуманитарного профиля мотивов применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения: целеполагание; создание ситуаций заинтересованности, успеха, выбора; использование игровых технологий; провоцирование ситуации сравнения; совместный со студентами анализ применения ИКТ на занятии.

Ключевые слова: мотив; целеполагание; ситуация заинтересованности; ситуация успеха; игровые технологии; ситуация сравнения; совместный анализ

Mainaev F. Ya. Formation of motives of information and communication technologies usage in the process of training.

S The paper considers the methods and techniques of forming social and humanities students motives on information and communication technologies usage in the process of study: goal-setting; creation of situations of interest, success, choice; gaming technologies; provocation of comparison situations; analysis of ICT application in the classroom.

Key words: motive; goal-setting; situation of interest; the situation of success; gaming technologies; comparison situation; compatible analysis



ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

А Питання проблеми професійного становлення та самореалізації особистості у вищому медичному закладі набувають особливої гостроти та актуальності. Метою роботи є описати та дати характеристику педагогічним умовам становлення майбутніх лікарів під час навчання в медичних ВНЗ країни; визначити зміст основних характеристик особистості лікаря (професійні, ділові, комунікативні, особистісні) та особливості формування основних засад медичної моралі.

Ключові слова: професійна компетентність; педагогічні умови; майбутній лікар; професійна підготовка

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Завдяки активному інтеграційному курсу України до європейських освітніх стандартів, модернізації медичної освіти, загострення актуальності проблеми охорони і зміцнення здоров'я людей постають нові вимоги до змісту та якості підготовки майбутніх лікарів із високим рівнем сформованості професійно значущих рис і творчого потенціалу, які здатні якісно й сумлінно виконувати свої професійні функції та соціальну роль. Незважаючи на те, що творчий потенціал є невід'ємним складником професійної та загальної культури лікаря, одним із основних показників моральної й громадянської зрілості особистості професіонала із сукупністю взаємопов'язаних суспільно цінних рис, більшість із яких формуються у процесі професійної підготовки, – наразі освітній процес у вищому навчальному закладі не спрямований на досягнення цього результату.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Одним із завдань професійної підготовки майбутніх лікарів має бути створення педагогічних умов для професійно-творчого самовиявлення студентів-медиків. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до реалізації власного потенціалу (І. Бех, Н. Бібік, П. Кравчук, В. Кремень, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Риндак, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.), на основних положеннях провідних концепцій теоретико-методичних засад професійної освіти (П. Воловик, О. Варецька, А. Маркова, Н. Ничкало, Т. Сущенко, А. Субетто, Ю. Татур та ін.), на філософських розробках проблеми творчого потенціалу (М. Бердяєв, П. Кравчук, М. Кузнецова, О. Чаплигін, І. Шпачинський та ін.). Проте повної та вичерпної характеристики педагогічних умов формування творчого потенціалу саме майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки окремим дослідженням не було здійснено.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійна підготовка майбутнього лікаря – тривалий процес формування його не лише як фахівця, а й особисто-

сті. Освіта є необхідною умовою для підготовки спеціалістів у будь-якій галузі, вихідний момент для професіоналізму, високого рівня і якості виконання дій спеціалістом у сукупності з індивідуально-особистісними рисами [26, с. 10]. Успішним у своїй професійній діяльності може бути лише той лікар, який є висококваліфікованим фахівцем і творчою особистістю, яка з високим рівнем професійної самосвідомості та відповідальності відчуває себе потрібною суспільству. Такий лікар може бути й конкурентоспроможним, здатним працювати самовіддано, з високою результативністю.

Здійснити професійну підготовку компетентних і конкурентоспроможних медичних працівників на рівні міжнародних вимог неможливо вирішити без формування у них творчого потенціалу. Майбутні лікарі, яким доведеться жити і працювати у мінливому світі, розвивати своє клінічне мислення, приймати надзвичайно відповідальні рішення з урахуванням індивідуальності пацієнта і його захворювання, не зможуть бути успішними у професії, побудувати кар'єру, повністю самореалізуватися як особистість і професіонал без сформованого творчого потенціалу й без уміння правильно ним розпоряджатися.

На думку С. Ніколаєнка, якість вищої освіти «визначається не стільки затратними кредитами, які чомусь вимірюють переважно кількістю годин, скільки рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, його професійної культури і громадянською позицією, яку він займає в житті» [12, с. 24].

Як стверджує Г. Микиртічан, вища медична освіта прагне досягнення трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілей: дати випускникові ВНЗ знання, вміння, навички на сучасному науковому рівні з найважливіших розділів медицини; навчити постійного поповнення знань, самовдосконалення з обраної спеціальності, навичками самоосвіти; створити умови для розвитку ініціативної, творчої особистості і саме особистості лікаря. До представників медичної професії суспільство в усі часи висувало підвищені моральні вимоги. Особистість лікаря визнається головним і вирішальним фактором клінічної медицини [10].

Відтак, М. Тимофієва стверджує, що сучасний стан медичного обслуговування в країні потребує докорінних змін. Ця теза є апріорною як для пацієнтів, так і для самих медиків. У зв'язку з цим питання проблеми професійного становлення та самореалізації особистості у вищому медичному закладі набувають особливої гостроти та актуальності. Професійне становлення медичного працівника є складним, тривалим і суперечливим процесом, який включає різні змістовні та структурні компоненти [21].

Мета статті – описати та дати характеристику педагогічним умовам становлення майбутніх лікарів під час навчання в медичних ВНЗ країни; визначити зміст основних характеристик особистості лікаря (професійні, ділові, комунікативні, особистісні) та особливості формування основних засад медичної моралі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Одним із пріоритетних завдань гуманітарної складової сучасної медичної освіти є формування активної, ініціатив-

но-творчої, компетентної особистості майбутнього лікаря, здатного до творчої самореалізації й постійного фахового самовдосконалення в умовах жорсткої професійної конкуренції. Лікарська конкурентоспроможність, на наше переконання, – це сукупність притаманних конкретному лікареві професійних знань, творчих умінь і навичок та особистісних рис, які забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в галузі медицини.

Зміст основних характеристик особистості лікаря наведено в табл. 1.

Основа конкурентоспроможності майбутнього лікаря як кваліфікованого фахівця – це його висока професійна компетентність [22, с. 193], що закладається в системі вищої медичної освіти. Тільки людина з глибокими професійними знаннями, з яскравою творчою індивідуальністю, з високим рівнем творчого потенціалу може успішно конкурувати в умовах ринкових відносин, у характеристиці яких ключовим є закон конкуренції.

Таблиця 1.

Зміст основних характеристик особистості лікаря

Характеристики	Особливості характеристик
Професійні	<ul style="list-style-type: none"> – високий рівень професійної самосвідомості та відповідальності; – висока професійна мобільність; – готовність до виконання завдань професійної діяльності; – глибоке знання своєї і суміжних сфер діяльності; – прагнення до постійного професійного самовдосконалення; – пошук нових форм і методів роботи; – висока якість виконання професійних функцій; – вміння планувати свою роботу; – високий рівень організації праці; – творча самореалізація через інновації у діяльності; – здатність клінічно і творчо мислити; – індивідуальний підхід до кожного пацієнта;
Ділові	<ul style="list-style-type: none"> – вміти співпрацювати з колегами при необхідності оперативного вжиття лікарняних заходів; – самостійно і вчасно приймати обґрунтовані рішення; – володіти загальною і професійною ерудицією; – прагнення до неперервного професійного самовдосконалення; – дотримуватися принципів медичної етики й деонтології; – здатність до оволодіння новою інформацією; – вільне використання інформаційних технологій
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> – володіти необхідним запасом фахової лексики і термінології та використовувати його в практичному аналізі професійних ситуацій; – уміти вести діалог, дотримуючись вимог мовного етикету в різних професійних ситуаціях; – виробляти стратегію, тактику й техніку взаємодії під час спілкування; – користуватися невербальними засобами спілкування (зовнішній вигляд, постава, посмішка, вираз обличчя, жест, дистанція та розташування співрозмовника); – орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування; – володіти навичками саморегуляції та емоційної стабільності у процесі спілкування; – долати комунікативні бар'єри, передбачати реакцію пацієнта; демонструвати підтримку, розуміння, позитивне та емпатійне ставлення до співрозмовника; – використовувати комунікативні властивості професійного мовлення;
Особистісні	<ul style="list-style-type: none"> – громадянські (патріотизм, чесність і справедливість, почуття обов'язку, соціальна відповідальність, порядність, витримка, дбайливість); – професійно значущі (інтелігентність, толерантність, доброзичливе ставлення до людей, тактовність, емоційна стабільність, високий рівень внутрішньої культури); – деонтологічні (гуманність, доброта, чуйність, співчуття, цвѣчливість, вихованість, чуйність); – психологічні (швидка реакція, працездатність, психологічна стійкість, стресостійкість, впевненість у собі, енергійність, професійна пам'ять); – іміджеві (охайність, фізична форма, постава, макіяж, зачіска, міміка, емоційна виразність).

Як зазначає О. Варецька, на сьогодні не вироблено єдиного погляду на сутність поняття «компетентність», а спостерігається надзвичайна строкатість у його трактуванні. В основу групування підходів науковці покладають компетенції, теоретичні знання та практичні вміння, обізнаність, досвідченість, здатність, зокрема й інтегровану, готовність, ставлення, властивості, характеристики особистості, зокрема мотиваційну, результат освіти, підготовки, компетенції тощо [3]. На нашу думку, однією з ознак сформованості творчого потенціалу майбутнього лікаря, є толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння). Толерантність – це терпимість до чужих думок і вірувань [18], важливий компонент у структурі зрілої особистості [14], це – фактор, що пронизує собою ключові компетентності особистості: здатність до автономної діяльності, здатність інтерактивно використовувати мовні та інші комунікативні засоби, зокрема різноманітні інтерактивні технології [6].

У процесі професійної підготовки необхідно зосереджуватися й на тому, що в майбутніх лікарів необхідно сформувати такі риси, як спостережливість і проникливість, розвинуте клінічне мислення, професійна наполегливість і пристрасність. Майбутні медичні працівники мають пам'ятати, що хворий чекає від лікаря прояву вищих моральних якостей, хоче бачити в ньому високу духовну людину, яка підтримає, допоможе, не нашкодить, полегшить фізичні й моральні страждання. Пацієнти бажають звертатися до лікаря, якому притаманні чесність, порядність, сумлінність, доброта, толерантність, співчуття, самодисципліна, високий професіоналізм, серйозне ставлення до виконання своєї справи. Хворі довіряють такому лікарю, а це пришвидшує процес одужання, вселяє віру в успішність призначеного лікування, бо є надзвичайно важливим позитивним фактором у боротьбі з хворобою.

Майбутній лікар під час фахової підготовки повинен оволодіти основними засадами медичної моралі – системою норм і вимог до поведінки та морального обличчя лікаря, а також моральними почуттями, що реалізуються у професійній діяльності. Мораль регулює ставлення лікаря до хворого, до здорової людини, до колег лікаря, до суспільства й держави. Честь і гідність, авторитет і обов'язок лікаря – риси взаємопов'язані; медична етика пов'язана з компетентністю, класифікацією лікарів.

Гармонійне поєднання моральних якостей із професійними знаннями, навичками й досвідом забезпечує ефективність і результативність виконання професійного обов'язку. Лікарський професіоналізм формується поступово, починаючи з теоретичних знань і вміння правильно говорити про хворобу, викладати факти так, щоб вони сприяли не погіршенню, а покращанню стану хворого. Тому необхідно розвивати у студентів культуру професійного спілкування, оскільки це також одна із професійних рис майбутнього лікаря; потрібно спрямовувати їх на постійне мовленнєве самовдосконалення. Зважаючи на сучасне розуміння хвороби як порушення цілісності життєдіяльності людини,

треба формувати у майбутніх лікарів уміння встановлювати довірливі взаємини з пацієнтами, що позитивно впливає на загальний стан хворого та прискорює його одужання. Потрібно виховувати у студентів толерантність і витримку, адже «лікарюві необхідно мати терпіння, витримку, очікування сприятливого моменту, до чого пряме відношення має мистецтво бесіди» [7, с. 181].

У процесі професійної підготовки необхідним є виховання такої риси, як уміння зберігати лікарську таємницю – це один із основних, фундаментальних морально-етичних принципів медицини. Студенти мають усвідомити, що інформація, отримана лікарем, поділяється на декілька видів: байдужа для хворого і суспільства, але потрібна для лікаря в процесі його спілкування із хворим; не байдужа для хворого, але індиферентна для суспільства; однаково цікава і для суспільства, оскільки деякі патологічні стани вимагають додаткових заходів охорони здоров'я і життя людей.

Моральним орієнтиром у поведінці лікаря в складних ситуаціях, які виникають під час лікарської діяльності, є утвердження пріоритету цінності людського життя, цінності здоров'я. Професія лікаря вимагає високої внутрішньої етичної культури. Молоді лікарі дають клятву Гіппократа, яка вимагає від них бути завжди готовим надати медичну допомогу хворому. Психологічним моментом є підтримання надії на успіх лікування, причому емоційне обнадіювання має поєднуватися з поясненням хворому основних типів перебігу захворювання. Це застереже хворого від розчарувань у лікуванні при можливому тимчасовому погіршенні його стану.

На нашу думку, складниками портрета сучасного лікаря, крім вище зазначених, є творча активність, клінічне мислення, висока культура діалогу як нова якість міжособистісного спілкування. Як показує життя, суспільна значущість і складність професійних обов'язків лікаря вимагають від нього високого рівня професійної підготовки, фундаментальних знань теорії та практики медицини, опанування навичками, тактикою, відповідними методами та прийомами лікарської діяльності.

Майбутній лікар повинен удосконалювати свої знання та навички, докладати необхідних зусиль до професійного самовдосконалення на рівні сучасного стану медицини. Соціум потребує сьогодні професійно компетентних, високоінтелектуальних, ініціативних, духовно-вільних, культурних, толерантних лікарів, а це певною мірою визначає й вимоги до професійної підготовки майбутніх медичних працівників.

Студенти мають усвідомити, що від їхнього ставлення до виконання професійних функцій і соціальної ролі у майбутній лікарській практиці залежить їх затребуваність на ринку праці, оскільки сьогодні пацієнт має право обирати для себе лікаря. Пріоритетними чинниками такого вибору є: спосіб спілкування з хворим; ситуативна комунікація, вміння орієнтуватися в потребах хворого; розуміти його установки; відкритість у процесі комунікації, хороша дикція і точність виразів, які засновані на великому досвіді лікаря

і його внутрішній волі і творчості, на логіці клінічного мислення; авторитет, репутація, зовнішній вигляд лікаря тощо.

Як зазначено в «Концепції розвитку вищої медичної освіти», розвиток та реформування національної системи охорони здоров'я потребує підготовки нового покоління висококваліфікованих медичних працівників, упровадження інноваційної діяльності в ринкових умовах [9].

Для цього необхідно створити відповідні організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних навчальних закладах. Педагогічні умови в контексті нашого дослідження – це своєрідний фундамент процесу формування творчого потенціалу й особистісного та професійного саморозвитку майбутнього лікаря.

Поняття «умова» тлумачиться як сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених обставин процесу діяльності (С. Ожегов [15]), єдність об'єктивного та суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища (Н. Яковлева [26]), сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), необхідних для виникнення, існування або зміни заданого об'єкта (В. Андрущенко [23, с. 234]), як вираження відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких неможливе його існування (Ю. Фролов [24]), сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (А. Нісімчук [13]). Під педагогічними умовами розуміються обставини, що сприяють розвитку людини, формуванню її особистості та забезпечують ефективне й цілісне здійснення навчально-виховного процесу [16].

Вдалим, на нашу думку, є психолого-педагогічне тлумачення «умови» Л. Виготського як сукупності об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його реалізації, за яких можливе успішне розв'язання поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті умова постає в ролі динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних чинників навчання [5]. На думку І. Харламова [25], умови – обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, зумовленого ними. Ю. Бабанський, проаналізувавши закономірності педагогічного процесу, зробив висновок, що його ефективність залежить від умов, у яких він відбувається. Педагогічні умови – необхідні й достатні обставини, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу [1].

Педагогічними умовами називають зовнішні обставини, які суттєво впливають на перебіг педагогічного процесу, що передбачає досягнення успішного результату процесу навчання, та спрямовані на підвищення ефективності педагогічної діяльності. На думку вчених В. Белікова й В. Кондруха, неможливо звести умови «тільки до зовнішніх обставин, до сукупності об'єктів, які впливають на процес, тому що формування особистості являє собою єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності і явища» [2].

Як зазначає А. Найн, педагогічні умови – сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів,

засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і спроектованих завдань [11]. Умову визначають і як фактор (латинське *factor* – чинник), тобто рушій, причину будь-якого процесу [19], як необхідну обставину, що вможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [4, с. 1506], що стає причиною-явищем, що породжує інше явище та прогнозує його специфіку [4, с. 1601], слугує підставою для дій, спонукою, мотивом, що зумовлює певні вчинки [4, с. 1140].

У словнику професійної освіти дефініцію умови подано як сукупність динамічних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [17, с. 36].

На думку А. Семенової, педагогічні умови – обставини, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості, групою людей [20].

У сучасних наукових розвідках із психології дефініція поняття «умова» подається як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [21], у педагогіці – як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний і моральний розвиток людини, його поведінку, виховання й навчання, формування особистості [20, с. 36]. Сутність педагогічних умов полягає в синтезі об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених педагогічних завдань [8, с. 193].

На нашу думку, педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх лікарів – це зовнішні чинники впливу на внутрішні мотиви, що свідомо створюються в педагогічній діяльності викладачів і навчальній діяльності студентів медичного ВНЗ – з метою забезпечення найефективнішого розкриття у майбутніх лікарів потенційних креативних можливостей, розвитку творчого і клінічного мислення, найповнішої реалізації медичних компетенцій, розкриття здібностей і професійних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Виокремлення педагогічних умов формування творчого потенціалу та саморозвитку майбутнього лікаря у процесі професійної підготовки відбувалося на основі розуміння специфіки діяльності носіїв медичної професії, згідно з їхнім рівнем загальнокультурного розвитку, мотивацією і потребою в особистісному та професійному саморозвитку.

Отже, у процесі дослідження нами визначені педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки: насичення цільових орієнтирів і змісту професійної підготовки засобами, що стимулюють творчий саморозвиток і підвищують креативні можливості особистості у продуктивній навчальній і нав-

чально-професійній діяльності; моделювання і впровадження в практику навчальної та самостійної роботи студентів професійно орієнтованого освітнього середовища, адаптованого до потреб майбутньої фахової діяльності; застосування інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів, що відтворюють творчі аспекти лікувальної практики.

Висновки. Формування творчого потенціалу майбутнього лікаря – це тривалий процес зростання його не лише як фахівця, а і як людини з особливим медичним світоглядом, професійною самосвідомістю, пошуково-творчим клінічним мисленням, особистісною спрямованістю на творчий саморозвиток і професійне самовдосконалення впродовж усього життя. В умовах ринкової економіки, коли надання медичних услуг стає площиною високої професійної конкуренції та висуваються нові вимоги до особистості лікаря, зростає потреба в активізації творчого потенціалу майбутніх лікарів. Головними чинниками впливу на розвиток творчого потенціалу майбутніх лікарів є мотивація, покликання творчі можливості студента – як внутрішні фактори та освітнє середовище медичного ВНЗ, університетська клініка, особистість викладача, інтерактивні методи навчання, при застосуванні яких навчання необхідно спрямовувати на те, щоб студенти-медики вміли знаходити потрібну інформацію; виявляли активність у пошуку шляхів вирішення порушеної проблеми і поставленого завдання; навчалися прогнозувати, генерувати ідеї, аргументувати й відстоювати свої погляди.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні структурно-функціональної моделі розвитку творчого потенціалу майбутніх лікарів та описі інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів.

Список використаних джерел

1. Бабаліч В. А. Сучасний підхід до впровадження ідей здорового способу життя майбутніми медичними працівниками. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 40. С. 43–50.
2. Беликов В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследований. Проблемы образования и развития личности учащихся. Магнитогорск: МаГУ, 2001. С. 69–73.
3. Варецька О. В. «Компетенція» та «компетентність» як ключові поняття сучасної освіти. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 11(12), Issue: 25, 2014. URL: www.seanewdim.com

4. Варецька О. В. Співвідношення понять «соціальна компетентність» і «професійна компетентність». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Суценок (гол. ред.) та ін. Запоріжжя. 2015. Вип. 39 (92). С. 90–97.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. Т. 5. 369 с.
6. Грива О. А. Толерантність в полікультурному середовищі: монографія. Київ: Вид-во Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2007. 275 с.
7. Дернер К. Хороший врач: учебник основной позиции врача / пер. с нем. И. Я. Сапожниковой. Москва: Алетейя, 2006. 544 с.
8. Занаюк С. С. Психология мотивации. – Киев: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. 352 с.
9. Концепція розвитку вищої медичної освіти / Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Академії медичних наук України від 12.09.2008 р. №522/51. URL: http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=12141.
10. Микиричан Г. Л. Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования. Портал информационной поддержки медицинских руководителей. URL: http://www.zdrav.ru/library/publications/detail.php?ID=1906
11. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49.
12. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Київ: Знання, 2005. С. 24–30.
13. Нісімчук А. С. Педагогіка: підручник. – Київ: Атака, 2007. 344 с.
14. О роли категории неизвестности в творческом процессе [Метод. рекомендации / подгот. П. К. Курьюмовым]. Киев: Знання, 1990. 14 с.
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1990. 917 с.
16. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая шк., 2004. 512 с.; Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
17. Професійна освіта: Словник : навч. пос. / уклад. : С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 149 с.
18. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва: Смысл, 1997. 336 с.
19. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
20. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
21. Тимофієва М. П. Психологічна концепція професійного становлення та самореалізація особистості у вищому медичному закладі. URL: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/75369.doc.htm
22. Управління людськими ресурсами (понятійно-термінологічний словник): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Г. В. Щокіна, О. В. Антонюка, М. Ф. Головатого. Київ: МАУП, 2006. 496 с.
23. Філософський словник соціальних термінів / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Г. Антонечко, В. С. Бакіров, Г. П. Балабанова, А. К. Бичко, І. В. Бичко, К. Ю. Богомаз, І. В. Бойченко. [3-тє вид., доповн.]. Київ; Харків: РИФ., 2005. 670 с.
24. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. Высшее образование сегодня. 2004. №8. С. 34–41.
25. Харламов И. Ф. Педагогика. Курс лекций. Москва: Гардарики, 1999. 520 с.
26. Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. Челябинск: ЧГПИ, 1991. 82 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 26.01.2018

Слухенська Р. В., Куліш Н. М., Решетілова Н. Б. Характеристика педагогических условий формирования творческого потенциала будущих врачей в процессе профессиональной подготовки.

А *Вопрос проблемы профессионального становления и самореализации личности в высшем медицинском учреждении приобретают особую остроту и актуальность. Целью работы является описать и дать характеристику педагогическим условиям становления будущих врачей во время обучения в медицинских вузах страны; определить содержание основных характеристик личности врача (профессиональные, деловые, коммуникативные, личностные) и особенности формирования основных принципов медицинской морали.*

Ключевые слова: профессиональная компетентность; педагогические условия; будущий врач; профессиональная подготовка

Slukhenska R. V., Kulish N. M., Reshetilova N. B. The characteristics of pedagogical conditions of the formation of creative potential of the future doctors in professional training process.

С *The issue of professional development and the person's self-realization in a higher medical establishment are especially sensitive and relevance. The purpose of the work is to describe the pedagogical conditions of formation of future doctors during studying in medical universities of the country; to determine the content of the main characteristics personality of the doctor (professional, business, communicative, personal) and peculiarities of formation of the basic principles of medical morality.*

Key words: professional competence; pedagogical conditions; future doctor; professional training



УДК 519.872:37.014



Мазуренко В. О., Логвиненко Ю. В.

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ МАСОВОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ З ЧЕРГАМИ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

А Освіта як превентивний засіб розвитку суспільства має використовувати найдоцільніші методи обґрунтування рішень, до яких, серед інших, належить дослідження операцій. Охарактеризовано підхід щодо обґрунтування оптимальності управлінських рішень у закладах освіти з використанням системи масового обслуговування з чергами.

Ключові слова: дослідження операцій; заклад освіти; менеджмент; обґрунтування рішень; система масового обслуговування

Актуальність проблеми. Сучасність нашої держави така, що зміни в будь-якій галузі є визначальною ознакою її розвитку. На сучасному етапі реформування системи освіти України необхідно враховувати процеси децентралізації, значущість економічних аспектів діяльності закладів освіти, участь закладів у формуванні власного фінансового базису, ефективність використання всіх видів ресурсів, варіантність стратегії розвитку, використання сучасних розробок і технологій. Тому управління закладом освіти, особливо в умовах докорінних реформ, вимагає застосування сучасних ефективних методів обґрунтування управлінських рішень.

Означена низка проблем неодноразово висвітлювалася Міністром освіти і науки у низці настановних і дорадчих документів. У Концепції «Нова українська школа» у п. 3 ключових компетентностей для життя зазначено: «Математична грамотність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем» [4]. Іншими словами, математичні знання дозволяють побудувати систему алгоритмів, програм і моделей для вирішення нагальних проблемних ситуаційних завдань. Системність повторюваності зазначених завдань викликає потребу пошуку можливих обґрунтувань успішних рішень. Із зазначеного вище витікає, що теорія масового обслуговування є актуальною темою дослідження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Засновником теорії масового обслуговування вважається датський математик А. Ерланг. Термін «теорія масового об-

слуговування» (ТМО) був запропонований радянським математиком А. Хінциним. Ідеї та методи ТМО широко досліджувалися у роботах А. Колмогорова, Б. Гніденка, Б. Севастьянова та інших учених. Особливий розвиток у теорії масового обслуговування був зроблений у роботах А. Маркова. Широко відомими є роботи зарубіжних учених: К. Пальма, Д. Кендалла, Ф. Поллачека. Можливості застосування ТМО у військовій сфері розкриті у роботах В. Мазуренка.

Останнім часом чинна теорія у зв'язку зі зростанням інтересу до задач і методів теорії масового обслуговування набуває бурхливого розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, до найважливіших проблемно-філософських питань сучасності, вирішувати які покликана наука управління і з якими зустрічаються керівники закладів освіти є: прийняття рішень і контроль їх виконання в умовах швидкоплинних змін зовнішнього і внутрішнього середовищ; надскладний характер і стиль управлінської діяльності на сучасному етапі реформування всіх суспільних підсистем; компетентність в організації управлінської діяльності, яка б відповідала потоку неперервних конкурентних вимог. Відповідно до цього постає потреба використання математичних методів обґрунтування управлінських рішень керівниками не тільки підприємств та організацій усіх форм власності, а й освітніми менеджерами всіх рівнів, що є новим для системи освіти України.

Мета статті – довести необхідність впровадження математичних методів обґрунтування рішень у роботу керівників закладів освіти як одного із можливих шляхів пошуку оптимального управлінського рішення в умовах

невизначеності та реформування системи освіти України. Підґрунтям досягнення зазначеної мети є визначення основних показників ефективності функціонування системи масового обслуговування.

Викладення основного матеріалу. Нині життя вимагає ефективних управлінських рішень, а це, зокрема, передбачає розширення та зміну пріоритетів управлінської діяльності, модернізацію філософії менеджменту XXI століття. Прогнозування ризиків, оптимізація роботи закладів освіти нині потребують активного використання математичних методів у розробленні та реалізації управлінських рішень керівників закладів освіти. Метод інтуїції, опора на судження сьогодні не дає очікуваного результату, тобто зростає потреба використання математичних методів для обґрунтування управлінських рішень.

Як відомо, процеси масового обслуговування посідають значне місце у практиці людської діяльності. Вони виникають у системах, які призначені для багаторазового використання при вирішенні однотипових завдань [6, с. 324]. Приклади таких систем людина спостерігає щоденно велику кількість разів (телефонні станції, обчислювальні комплекси, системи автотранспортного, авіаційного, залізничного та водного обслуговування, ремонтні станції, магазини, оптові бази, ринок, білетні каси, освітні заклади, навчальні комплекси тощо) [2]. Кожна з перерахованих систем складається з визначеного числа обслуговуючих одиниць (приладів, апаратів, пристроїв, пунктів послуг і т. п.), які носять назву каналів обслуговування [1, с. 362].

Моделі систем масового обслуговування (СМО) з чергою за кількістю точок для обслуговування розподіляються на одноканальні та багатоканальні. Для одноканальної системи масового обслуговування завантаження визна-

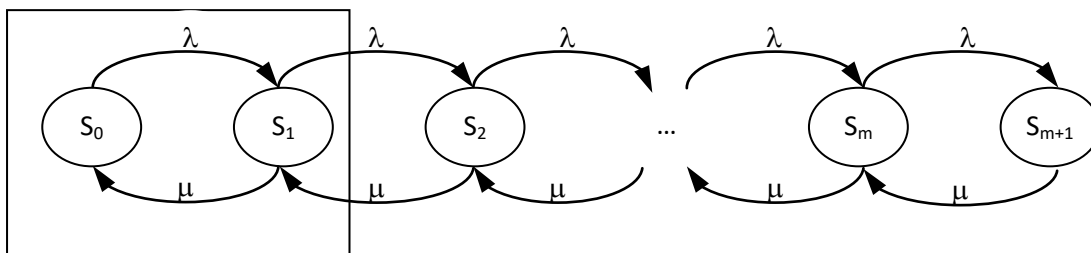
чається як різниця між одиницею та ймовірністю того, що дана система вільна від обслуговування заявок [6, с. 329]. Прикладом одноканальної СМО з чергою може бути процес інтернет-консультації між учнями і вчителем. У такій ситуації заявка від учня, що надійшла в момент, коли вчитель зайнятий, стає в чергу й очікує, коли він звільниться. Як тільки звільниться канал, приймається до обслуговування одна із заявок, що перебувають у черзі.

Нехай СМО є одноканальною. Потік заявок, що надходить до системи обслуговування, є найпростішим з інтенсивністю λ . Середній час обслуговування $\bar{t}_{\text{обс.}}$ кожної заявки – випадкова величина, яка розподілена за показниковим законом з параметром μ . Заявка, що надійшла в систему, коли та зайнята обслуговуванням, стає в чергу, якщо довжина черги не перевищує m одиниць. Під чергою розуміється кількість заявок, які очікують на обслуговування. У протилежному випадку, коли кількість заявок у черзі дорівнює $m+1$, заявка залишає систему (отримує відмову в обслуговуванні).

Для дослідження процесу обслуговування одноканальною системою СМО необхідно визначити множину станів, у яких вона може перебувати. Для будь-якого моменту часу t вона може перебувати в одному з наступних станів:

- S_0 – канал вільний від обслуговування;
- S_1 – канал вільний і черги немає;
- S_2 – канал зайнятий і в черзі одна заявка;
- S_3 – канал зайнятий і в черзі дві заявки;
- S_k – канал зайнятий і в черзі $k-1$ заявок;
- S_{m+1} – канал зайнятий і в черзі m заявок.

Граф переведення стану даної СМО має такий вигляд:



Користуючись загальним правилом складання диференціальних рівнянь Колмогорова, для ймовірностей $P_0(t), P_1(t), \dots, P_m(t)$ і $P_{m+1}(t)$ перебування системи в одному зі станів $S_0, S_1, \dots, S_m, S_{m+1}$ маємо систему диференціальних рівнянь [5, с. 154]:

$$\begin{cases} \frac{dP_0(t)}{dt} = -\lambda P_0(t) + \mu P_1(t); \\ \frac{dP_1(t)}{dt} = -(\lambda + \mu)P_1(t) + \lambda P_0(t) + \mu P_2(t); \\ \dots \\ \frac{dP_{m+1}(t)}{dt} = -\mu P_{m+1}(t) + \lambda P_m(t). \end{cases}$$

Початкові умови визначаються, виходячи з того, що в момент часу $t = 0$, СМО знаходиться в стані S_0 , тобто канал обслуговування вільний. Імовірність такого стану дорівнює:

$$P_0(t)=1, \quad a \quad P_1(t) = P_1(0) = P_2(0) = \dots = P_m(0) = P_{m+1}(0) = 0$$

Із системи рівнянь (1) знайдемо граничні ймовірності $P_0, P_1, \dots, P_m, P_{m+1}$ відповідно до яких ця СМО перебуває в станах $S_0, S_1, \dots, S_m, S_{m+1}$.

$$P_0 = \frac{\left(\frac{\lambda}{\mu} - 1\right)}{\left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^{m+2} - 1}; \quad (2)$$

$$P_k = \left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^k \cdot P_0, \quad \text{де} \quad k = 1, 2, \dots, m + 1. \quad (3)$$

Використовуючи співвідношення (2) і (3), маємо можливість визначити основні показники ефективності функціонування одноканальної СМО з чергою:

1. Імовірність відмови. Цей показник означає, що якщо число заявок, які очікують обслуговування і перебувають у черзі дорівнює m , то заявка, що надійшла в систему в цей час, залишає СМО не обслуговуваною, тобто отримує відмову:

$$P_{\text{відм}} = \left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^{m+1} \cdot P_0, \quad (4)$$

де: λ – інтенсивність потоку заявок (математичне сподівання числа заявок, що надійшли в СМО на обслуговування за одиницю часу); μ – інтенсивність обслуговування потоку заявок (математичне сподівання часу обслуговування однієї заявки в одиницю часу); m – довжина черги (кількість заявок, що знаходяться в черзі на обслуговування); P_0 – ймовірність того, що канал вільний від обслуговування (визначається по залежності (2)).

2. Відносна пропускна спроможність системи (ймовірність того, що заявка, яка надійшла до системи обслуговування, буде прийнята на обслуговування):

$$P_{\text{обсл}} = 1 - P_{\text{відм}} = 1 - \left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^{m+1} \cdot P_0. \quad (5)$$

3. Абсолютна пропускна спроможність системи:

$$A = \lambda \cdot P_{\text{обсл}} \quad (6)$$

4. Середня довжина черги m заявок

$$\bar{m} = \frac{\left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^2 \left[1 - \left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^m \left(m + 1 - m \frac{\lambda}{\mu}\right)\right]}{\left(1 - \frac{\lambda}{\mu}\right)^2} \cdot P_0. \quad (7)$$

5. Середній час перебування заявок в черзі на обслуговування ($\bar{t}_{оч}$)

$$\bar{t}_{оч} = \frac{\bar{m}}{\lambda}. \quad (8)$$

6. Середній час перебування заявки в системі обслуговування (\bar{t}_c). Цей показник дорівнює сумарному часу очікування заявки в черзі до початку обслуговування і середньому часу обслуговування заявки, тобто:

$$\bar{t}_c = \bar{t}_{оч} + \bar{t}_{обсл}. \quad (9)$$

Отримані показники оцінки ефективності функціонування одноканальної СМО з чергою показують, що продуктивність роботи цієї системи обслуговування залежить від трьох параметрів: довжини черги m ; інтенсивності потоку заявок λ ; інтенсивності обслуговування заявок μ . Причому, якщо відношення $\frac{\lambda}{\mu} > 1$, а довжина черги постійна, то показники ефективності погіршуються, що призведе до зростання числа заявок, які не обслуговуються. Цей факт впливає із залежності (4), бо в цьому випадку зростає ймовірність відмови. У свій час зростання ймовірності відмови призведе до зменшення ймовірності обслуговування (див. (5)), тобто зниження відносної перепускної спроможності СМО, а разом з тим і абсолютної перепускної спроможності (див. (6)). Крім того, таке співвідношення $\left(\frac{\lambda}{\mu} > 1\right)$ вплине й на середню довжину черги, (\bar{m}) а це призведе до збільшення середнього часу перебування заявки в системі обслуговування.

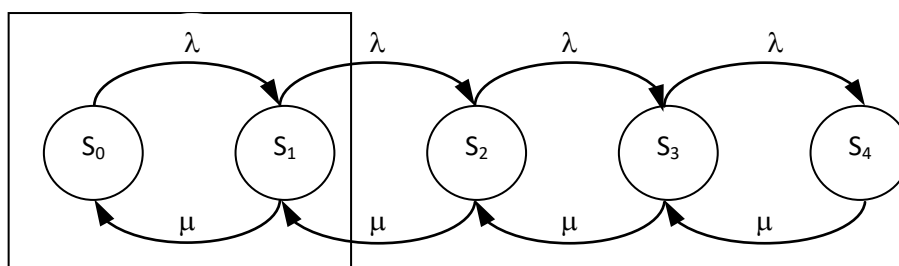
Поліпшення показників системи можна досягнути лише за рахунок збільшення довжини черги. При $\frac{\lambda}{\mu} < 1$ ймовірність відмови зменшується (див. (4)), а разом з тим поліпшуються і решта показників одноканальної СМО з чергою.

Менеджерам у край необхідно застосовувати заходи з утримання заявок на обслуговування. Для цього існують два основних визначальних фактори – це якість обслуговування заявки та її відповідна ціна. Якщо зазначені фактори відповідають рівню задоволення потреб споживачів, то для забезпечення високих значень показників ефективності одноканальної СМО з чергою, необхідно домагатися виконання умови $\frac{\lambda}{\mu} < 1$ і відносно великої довжини черги [6].

Приклад 1. Як відомо, є дні (День відкритих дверей, День здоров'я, День матері, батьківські збори, зустріч зі спонсорами та ін.), коли на бесіду з керівником закладу освіти бажає потрапити велика кількість відвідувачів. І необхідно зробити так, щоб батьки, спонсори, громадськість, учителі-пенсіонери, учні, запрошені гості не були обділені увагою. Припустимо, що особи надходять до місця обслуговування з інтенсивністю 4 людини за годину і являють собою найпростіший потік, тобто потік відвідувачів має властивості стаціонарності, ординарності й відсутності післядії. Середній час обслуговування відвідувача складає 12 хв. і розподілений за показниковим законом, тоді відвідувач може потрапити в чергу. У більшості випадків, коли довжина черги, тобто кількість заявок, які очікують обслуговування, перевищує 3-х відвідувачів, заявка залишає чергу. Необхідно визначити ефективність обслуговування відвідувачів у приймальні керівника закладу освіти для того, щоб створити ситуацію успіху кожному відвідувачу, бо це може позначитися на позитивному іміджеві закладу освіти.

Виходячи з умови прикладу, керівник як система обслуговування може перебувати у таких станах: S_0 – не обслуговує відвідувача; S_1 – обслуговує відвідувача, але черги в приймальній немає; S_2 – обслуговує відвідувача, і в черзі перебуває 1 людина; S_3 – обслуговує відвідувача, і в черзі перебувають 2 людини; S_n – обслуговує відвідувача, і в черзі перебуває 3 людини.

Граф станів, у яких може перебувати приймальня керівника, має такий вигляд:



Черги немає

Виходячи з графу станів, у яких перебуває керівник закладу освіти, можна зробити висновок, що приймальня керівника є одноканальною системою обслуговування споживачів із чергою. Параметрами її є:

$$m = 3; \quad \lambda = 4, \quad \mu = \frac{1}{t_{\text{обс}}} = \frac{60}{12} = 5; \quad \frac{\lambda}{\mu} = \frac{4}{5} = 0,8.$$

Для пошуку показників ефективності роботи скористаємося залежностями (2) – (9).

1. Визначення ймовірності того, що на момент прибуття відвідувача керівник буде вільний від обслуговування:

$$P_0 = \frac{\left(\frac{\lambda}{\mu} - 1\right)}{\left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^{m+2} - 1} = \frac{0,8 - 1}{0,8^5 - 1} = \frac{-0,2}{-0,6723} \approx 0,297.$$

Як бачимо, при проведенні великої кількості обслуговувань в аналогічних умовах у середньому в 30-ти випадках на 100 відвідувач, який прийде до приймальні, застане керівника вільним від обслуговування.

2. Ймовірність відмови в обслуговуванні:

$$P_{\text{відм}} = \left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^{m+1} \cdot P_0 = 0,8^{3+1} \cdot 0,297 = 0,409 \cdot 0,297 = 0,122.$$

Це означає, що при проведенні великої кількості обслуговувань в аналогічних умовах в середньому у 12 випадках на 100 відвідувачів не буде обслуговуваним, тобто буде відмовлено.

3. Ймовірність того, що відвідувач отримає обслуговування:

$$P_{\text{обсл}} = 1 - P_{\text{відм}} = 1 - 0,122 = 0,878$$

Цей результат означає, що при проведенні великої кількості обслуговувань в аналогічних умовах у середньому у 88 випадках на 100 відвідувачів, що прийдуть до приймальні, будуть обслужені.

4. Середнє число відвідувачів, які перебувають у черзі на обслуговування:

$$\begin{aligned} \bar{m} &= \frac{\left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^2 \left[1 - \left(\frac{\lambda}{\mu}\right)^m \left(m + 1 - \frac{\lambda}{\mu} m\right)\right]}{\left(1 - \frac{\lambda}{\mu}\right)^2} \cdot P_0 = \frac{0,8^2 [1 - 0,8^3 (3 + 1 - 0,8 \cdot 3)]}{(1 - 0,8)^2} \cdot 0,297 = \\ &= \frac{0,115712}{0,04} \cdot 0,297 \approx 0,859. \end{aligned}$$

Отриманий результат означає, що в середньому в черзі буде перебувати 1 відвідувач. Тобто умови праці, що створені керівником закладу освіти ($\mu = 5$) цілком відповідають інтенсивності надходження заявок за умови, що їх надходження не суперечить вимогам до найпростішого потоку заявок.

5. Абсолютна перепускна спроможність системи обслуговування характеризує кількісну множину обслуговування відвідувачів у даній приймальні за 1 годину роботи:

$$A = \lambda \cdot P_{\text{обсл.}} = 4 \cdot 0,878 \approx 3,51$$

4. Середній час перебування відвідувача у черзі на обслуговування з заданими інтенсивностями потоку заявок та обслуговування складає біля 13 хв.:

$$\bar{t}_{\text{оч.}} = \frac{\bar{m}}{\lambda} = \frac{0,859}{4} \approx 0,215.$$

5. Середній час перебування відвідувача у приймальні, враховуючи середній час очікування ($\bar{t}_{\text{оч.}}$) і обслуговування ($\bar{t}_{\text{обсл.}}$), визначається як сума ($\bar{t}_{\text{оч.}}$) і ($\bar{t}_{\text{обсл.}}$). Для здійснення розрахунків зведено часові параметри до однієї одиниці виміру:

$$\bar{t}_{\text{оч.}} = 0,215 \cdot 60 = 12,9 \text{ хв.}; \quad \bar{t}_{\text{обсл.}} = 12 \text{ хв.},$$

$$\text{тоді } \bar{t}_c = \bar{t}_{\text{оч.}} + \bar{t}_{\text{обсл.}} = 12,9 + 12 = 24,9 \text{ хв.}$$

Середній час перебування відвідувача (\bar{t}_c) показує, скільки часу в середньому відвідувач витратить на розмову з урахуванням додаткового часу на очікування.

Проведені розрахунки показників функціонування приймальні керівника закладу освіти свідчать про те, що керівник намагається створити умови, коли кожен відвідувач буде перебувати у ситуації успіху. Щодо безпосередньо розрахованих показників, то можна стверджувати, що 88% запитів на обслуговування виконані, тобто із 100 запитів не виконано лише 12. Крім того, високими є й інші показники, так, наприклад, у черзі на обслуговування в середньому перебуває не більше одного відвідувача.

Висновки. Проведені дослідження показників функціонування системи масового обслуговування з чергою свідчать про те, що об'єкт обслуговування має ретельно виконувати свої обов'язки у визначений ним термін, але найголовнішим у процесі обслуговування має бути висока якість освітніх послуг. Звідси випливає управлінський постулат: там, де є висока компетентність і бажання створити освітній продукт якнайкраще, там черга великого значення для утримання заявок на обслуговування не має, адже обслуговування якісними освітніми послугами викликає збільшення потоку заявок, а це означає, що освітній заклад завжди матиме постійний попит з боку безпосереднього та зовнішнього оточення.

Наведений підхід обґрунтування управлінських рішень показує, яким чином теорію масового обслуговування можна застосовувати для обґрунтування рішень в управ-

лінні закладами освіти. Головним результатом даної розвідки є те, що необхідно змінювати філософський напрям обґрунтування управлінських рішень керівника закладу освіти, спираючись на впровадження таких математичних методів обґрунтування рішень, як: динаміка середніх, імовірнісні моделі, СМО, теорія ігор, сіткове планування тощо.

Подальші дослідження будуть спрямовані на пошук і розроблення оптимальних рішень керівника закладу освіти у системі опорних шкіл.

Список використаних джерел

1. Боровик О. В., Боровик Л. В. Дослідження операцій в економіці : навч. посіб. Київ: Центр учб. літ-ри, 2007. 424 с.
2. Вентцель Е. С. Исследование операций: учебник. Москва: Воениздат, 1972. 552 с.
3. Гнеденко Б. В., Коваленко И. Н. Введение в теорию массового обслуживания. Москва: Наука, 1966. – 443 с.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>
5. Михайленко В. М., Федоренко Н. Д. Спеціальні розділи математики. Київ: Вища шк., 1992. 214 с.
6. Нецадим М. І. Основи управління та прийняття рішень у військовій справі: підручник / М. І. Нецадим, В. О. Колесніков, В. О. Мазуренко, В. М. Супрун. – Суми: Слобожанщина, 2000. 376 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.01.2018

Мазуренко В. О., Логвиненко Ю. В. Использование системы массового обслуживания с очередями в управлении образовательными заведениями.

А Образование, как превентивный способ развития общества, должно использовать усовершенствованные методы обоснования решений, к которым, среди других, относится исследование операций. В статье представлен подход обоснования оптимальности управленческих решений в образовательных учреждениях с использованием системы массового обслуживания с очередями.

Ключевые слова: исследование операций; менеджмент; обоснование решений; система массового обслуживания; учебное заведение

Mazurenko V. O., Logvynenko Yu. V. The use of queuing system in management of educational establishment.

S Education as a preventive means of society development should use the most appropriate methods of decision justification such as the study of operations is considered. The article deals with the approach of substantiation of optimality of managerial decision in educational establishments using of queuing system.

Key words: arguments to support the proposal; education institution; management; queuing system; operations research



УДК 377.046.4



Харягірло В. Є.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

А Розглянуті сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. Здійснено аналіз складових компонентів готовності до інноваційної діяльності, визначені їхні основні характеристики.

Ключові слова: інноваційна діяльність; педагогічний працівник; структура готовності до інноваційної діяльності

Актуальність проблеми. В умовах євроінтеграційних процесів в освітньому середовищі, широкого впровадження інноваційних педагогічних технологій, реалізації компетентнісного підходу до підготовки робітничих кадрів розширюються й ускладнюються функції неперервної професійної освіти. Внаслідок зміни змісту та характеру праці сучасного кваліфікованого робітника, переходу на міжнародні стандарти на підприємствах суттєвого значення набуває належна організація підготовки конкурентоздатних на ринку праці робітників. Саме тому змінюються вимоги суспільства до сучасного педагога, готового до інноваційної діяльності. Тому важливим завданням у системі післядипломної освіти є підготовка педагогічних кадрів з інноваційним стилем мислення, здатних до моделювання інноваційного педагогічного процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Різні аспекти досліджуваної проблеми розглядали як вітчизняні, так і закордонні науковці: А. М. Алексюк, Н. В. Кузьміна, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалка (методологічні засади професійної підготовки фахівця); Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, С. В. Лісова, А. М. Москаленко, Л. О. Хомич (професійна підготовка педагогічних працівників); К. Ангеловські, Е. М. Роджерс, П. Ф. Друкер, Л. І. Даниленко, М. В. Кларін, Ю. А. Карпова, В. С. Лазарєв, М. М. Поташник, Р. Фостер, Н. Р. Юсуфбекова (проблематика загальної педагогічної інноватики); І. В. Гавриш, І. М. Дичківська, В. В. Докучаєва, Н. І. Клокар, Т. М. Демиденко, О. Г. Козлова, Р. В. Меленкова, В. А. Сластьонін, І. П. Підласий, О. І. Шапран та ін. (підготовка педагогів до інноваційної діяльності); В. Й. Богелюк,

О. Є. Гуменюк, Т. Д. Куранова, С. М. Ніколаєнко, В. М. Олексенко, М. В. Радченко, О. С. Советова, А. В. Хуторський та ін. (окремі напрями впровадження освітніх інновацій). Термін «готовність» досліджувався в різних контекстах багатьма науковцями. Готовність до професійної діяльності розглядали Н. І. Клокар, К. В. Макогон, А. Ф. Лисенко, Д. С. Мазуха, О. М. Коберник. На психологічних аспектах розвитку готовності до інноваційної педагогічної діяльності зосереджують увагу Г. О. Балл, В. Т. Дорохіна, Л. М. Карамушка, В. О. Моляко.

У цілому дефініція «готовність» з її структурною змістовою складовою цікавила науковців з позиції багатьох аспектів професійної діяльності педагога. Значну увагу складовим готовності до інноваційної діяльності приділяли: Г. В. Борин, О. А. Гончарова, Л. М. Радзіховська, Л. Г. Кондратова, С. М. Калаур, Є. Г. Бубнов, З. В. Залібовська-Ільницька, О. В. Герасімова, І. В. Казанжи, С. М. Паршук, О. В. Сорока, І. Я. Глазкова, М. А. Пайкуш, М. І. Лук'янова, С. І. Бризгалова.

Здійснений аналіз наукових досліджень та узагальнення психолого-педагогічних факторів готовності педагогів до інноваційної діяльності дозволяють визначити наявність таких суперечностей:

1) між необхідністю здійснювати впровадження інновацій, викликаною інтеграційними процесами в Україні і модернізацією стандартів освіти, та недостатнім рівнем володінням педагогами закладів професійної (професійно-технічної) освіти сучасними методами інноваційної діяльності;

2) між традиційними прийомами в підготовці висококваліфікованих фахівців і назрілою потребою розроблення

інноваційних підходів до організації освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти;

3) між нагальною необхідністю розвитку готовності до інноваційної діяльності педагогів і відсутністю ефективної моделі її формування у системі неперервної професійної освіти.

Тому визначення сутності та структури готовності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності є актуальною проблемою.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розроблення державних стандартів, освітніх професійних програм, робочих навчальних програм із дисциплін, у які включені питання розвитку готовності педагогів до інноваційної діяльності в системі неперервної професійної освіти.

Мета статті – визначити сутність і структуру готовності педагога до інноваційної діяльності та проаналізувати її компоненти.

Викладення основного матеріалу. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей педагога. Вона регулює інноваційну педагогічну діяльність, забезпечує її ефективність.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм із державними програмами виховання та навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічної творчості. Не менш гострими є проблеми адаптації нововведення до професійної діяльності педагога. Часто вони спричинені намаганнями пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, елементи змісту навчання й виховання, що виявили свою ефективність в інших галузях. Таке механічне перенесення призводить до втрати змісту та глибинної суті інновації, що нерідко має наслідком її дискредитацію, розчарування багатьох людей, породжує нову хвилю консерватизму [5, с. 4].

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій в освітньому процесі не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

Вона є основою активної суспільної й професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Багато проблем, що

постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання інноваційних педагогічних технологій у роботі з учнями. Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій в освітньому процесі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [3, с. 72].

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, що охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Ураховуючи всі проаналізовані науково-педагогічні джерела, взявши до уваги сутність і структуру готовності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти, визначимо наступні компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Розглянемо докладніше кожен із компонентів готовності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності.

Мотиваційний компонент вважається ключовим, адже без належної мотивації неможливо успішно розробляти та впроваджувати інновації у педагогічну практику. Під мотивацією розуміють сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини [4, с. 106]. Насправді мотивація виступає як усвідомлення потреби педагога виконувати певну діяльність та перетворення її на мотив. У структурі готовності до інноваційної діяльності мотиваційна складова визначається як сукупність мотивів, у яких відображені цінності самоактуалізації, гуманістична спрямованість, орієнтація на професійне самовдосконалення та саморозвиток [4, с. 168].

Усі мотиви стосовно змісту та методів застосування інновацій в освітньому процесі можна поділити на дві групи [2, с. 9]:

1) внутрішні мотиви, що виявляються у зацікавленості у професійній інноваційній діяльності в умовах соціальних трансформацій, почуття задоволення результатами власної діяльності;

2) зовнішні мотиви, що спонукають педагогів до інноваційної діяльності в умовах змін через причини, що лежать поза її процесом і пов'язані з престижною мотивацією, широкими соціальними мотивами.

Не менш важливим компонентом структури готовності педагогів до інноваційної діяльності є психолого-педагогічні компетенції, тобто знання, вміння, навички та здатності (когнітивний компонент).

Когнітивний компонент виступає в тісному зв'язку з мотиваційним компонентом готовності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності. Значущість цього компоненту важко переоцінити, адже лише людина, яка має необхідні морально-вольові якості, має знання, які є теоретичною основою для здійснення інноваційної діяльності, розуміє сутність і цілі освітнього процесу в умовах оновленої парадигми, що забезпечують розвиток особистості фахівця, здатна розробляти і впроваджувати інновації. Когнітивний компонент готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності включає вміння конструювати освітній процес із використанням інноваційних педагогічних технологій в їхньому осмисленому підборі, аналізі та оцінці. Важливою передумовою розвитку готовності до інноваційної діяльності є сформованість у педагога психолого-педагогічних умінь, наявність у нього аналітичних, прогностично-конструктивних, проєктивних, а також рефлексивних умінь. Аналітичні вміння передбачають аналіз педагогічного явища, осмислення ролі кожного елементу інновацій у структурі освітнього процесу, комплексна діагностика педагогічного явища, вміння оптимального вирішення педагогічних задач.

Діяльнісний компонент готовності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності характеризується сукупністю професійних умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, проєктивних, дидактичних, технологічних, управлінських); якостей, які зумовлюють ефективність проєктування інноваційного освітнього процесу. Цей компонент включає певні підвиди професійної компетентності: методичну компетентність

(передбачає знання принципів, методів, форм вирішення проблемних завдань, здатність до інноваційної діяльності, інтегрує всю систему психолого-педагогічних знань і вмінь із питань конструювання інноваційного освітнього процесу); операційно-діяльнісну (передбачає сформованість знань і вмінь зі здійснення інноваційної професійної діяльності); інформаційно-комунікаційну (включає теоретичні знання про основні поняття й методи інноваційної діяльності педагога; володіння інформаційними технологіями); комунікативну (передбачає сформованість відповідних умінь і якостей педагога, які сприяють ефективній взаємодії із суб'єктами освітнього процесу та здатність вирішувати продуктивні завдання у процесі спілкування та міжособистісної взаємодії, знаходження адекватного стилю і тону спілкування); управлінську (передбачає сформованість знань щодо основ теорії управління інноваційними процесами; вміння проєктувати власну інноваційну діяльність); технологічну (передбачає мотивацію до засвоєння знань і вмінь використання інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі).

Розглянемо рефлексивний компонент готовності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності. Він передбачає усвідомлення та осмислення результатів власної інноваційної діяльності або ж (за потреби) діяльності своїх колег, порівняння досягнутого із раніше запланованим, опрацювання зафіксованих помилок і визначення шляхів їхнього подолання. У комплексі визначені нами компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку і доповнюють один одного до цілісної системи.

Структура готовності педагогічного працівника закладу професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності представлена на рис. 1:

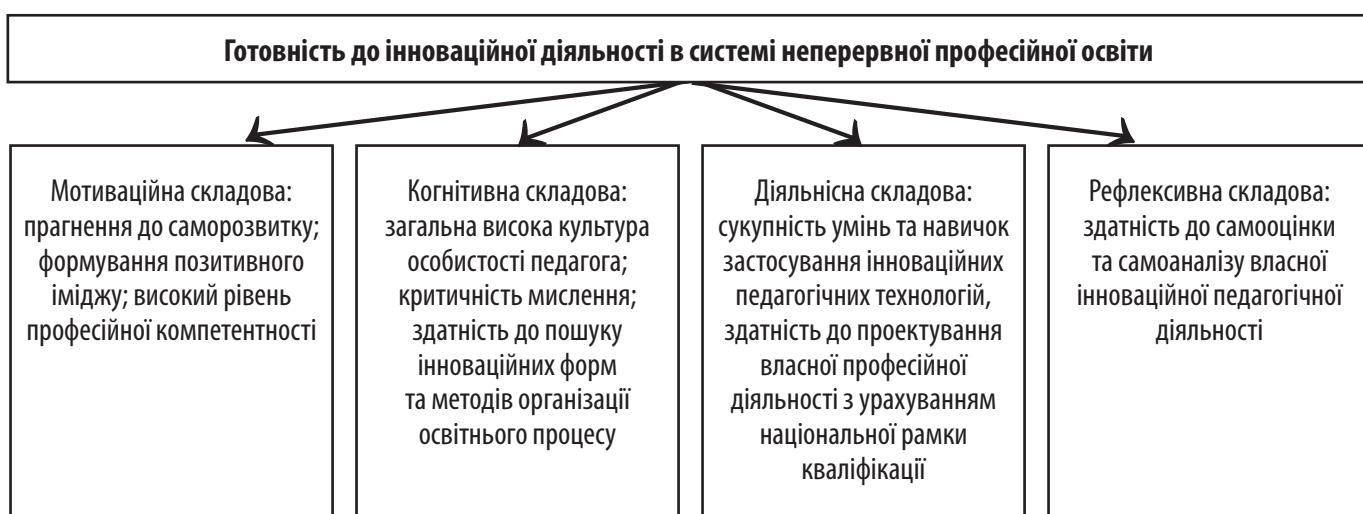


Рис. 1. Структура готовності педагогічного працівника закладу професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності

Для виміру рівня готовності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти до інноваційної діяльності нами було проведено експериментальне дослідження. Слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників було запропоновано анкету визначення готовності до інноваційної педагогічної діяльності, яка складається із семи блоків питань. Ця анкета дає можливість виявити чинники, що гальмують упровадження інновацій у досвід роботи. Аналіз результатів показав, що інтерес до інновацій у педагогічній діяльності проявляють 72% респондентів. Проте серед головних причин, які гальмують втілення в досвід роботи інноваційних педагогічних технологій, педагогічні працівники назвали такі:

- слабе фінансування інноваційного руху, немає матеріальної зацікавленості – 16%;
- відсутність інформації про інноваційні технології – 13%;
- нестача часу й сил для створення й застосування педагогічних новацій – 16%;
- консервативна сила звички: менше часу й сил потрібно для роботи по-старому – 24%;
- страх невдачі при застосуванні нового – 11%;
- відсутність підтримки зі сторони керівництва – 7%;
- не бачу необхідності займатися новим, оскільки традиційна методика дає достатньо ефективні результати – 24% (рис. 2):

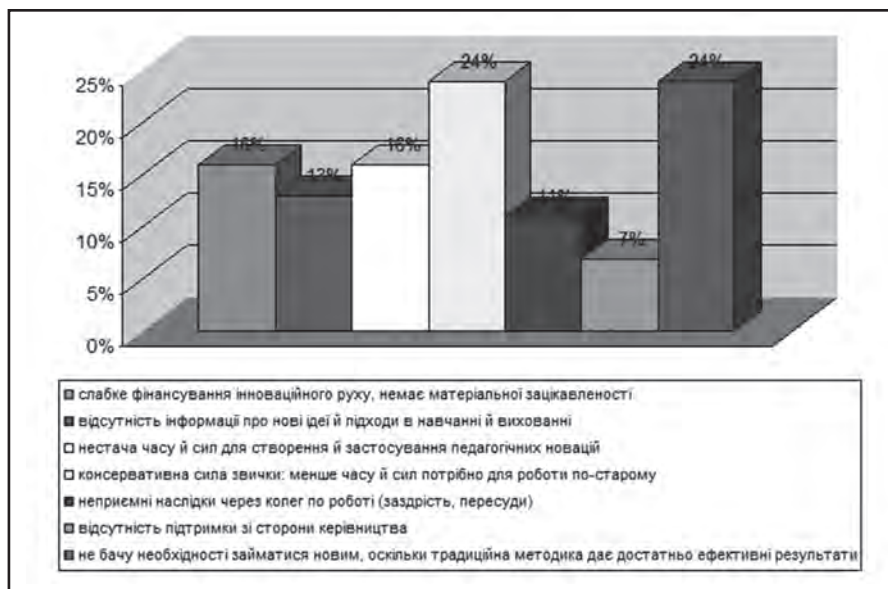


Рис. 2. Чинники, які гальмують втілення інноваційних педагогічних технологій

Педагоги назвали також внутрішні суперечності, які виникають у них при застосуванні інноваційних технологій:

- неминучі невдачі, помилки, а це неприємно – 42%;

- немає впевненості, що нове принесе практичну користь – 27%;
- неминуча втрата часу для роботи по-новому, немає компенсації за новаторські зусилля – 31% (рис. 3):

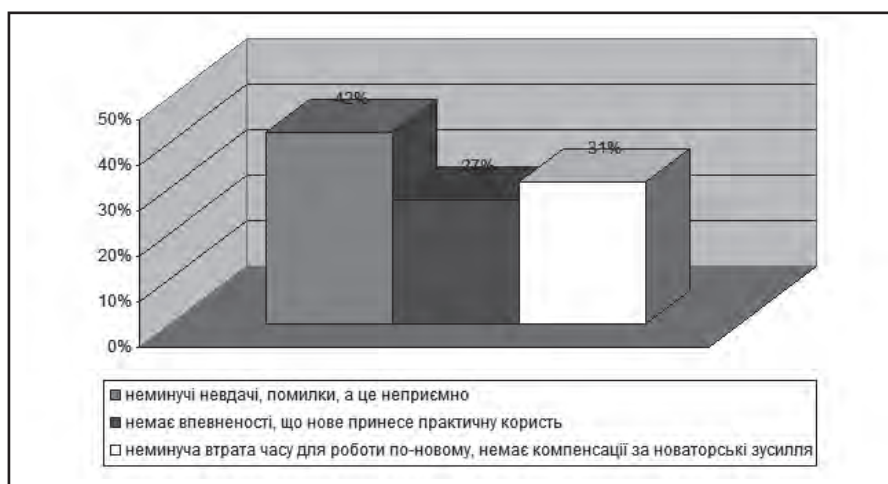


Рис. 3. Психологічні бар'єри впровадження інновацій

На запитання «Чим, на Вашу думку цікава інноваційна діяльність?» респонденти відповіли наступне:

- підвищується інтерес до навчання й виховання – 35%;
- зростає авторитет серед батьків й учнів – 25%;

- радує підтримка адміністрації, рівноправні відносини з нею – 15%;
- можна отримати новий статус серед колег, повага до новаторства – 15%;
- зростає самоповага, формується новий погляд на себе – 17% (рис. 4);

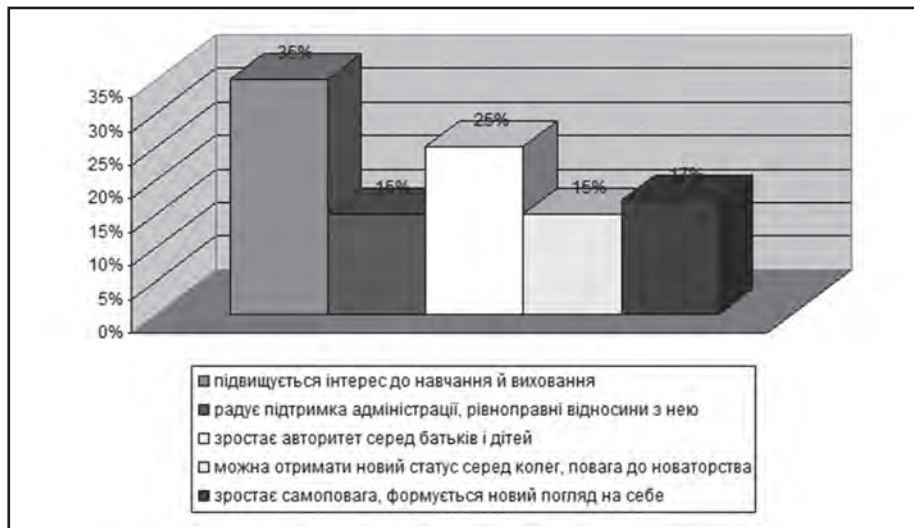


Рис. 4. Чинники, які сприяють упровадженню інновацій

Таким чином, з'ясовано, що розвиток готовності педагога до інноваційної діяльності залежить від розвитку його психолого-педагогічної компетентності. Тому співробітники кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти розробили нові освітні професійні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням вимог Національної рамки кваліфікації, в яких значна увага приділяється змістовним модулям, що розкривають сутність інноваційної діяльності педагога, форми та методи впровадження інновацій в освітній процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти [6].

Перспективами подальших наукових досліджень є визначення методик дослідження готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти.

Харагірло В. Е. Сущность и структура готовности к инновационной деятельности педагогов профессионально-технических учебных заведений.

Рассмотрены сущность и структура готовности к инновационной деятельности педагогов профессионально-технических учебных заведений. Проведен анализ составляющих компонентов готовности к инновационной деятельности, выделены их основные характеристики.

Ключевые слова: инновационная деятельность; педагогический работник; структура готовности к инновационной деятельности

Kharagirlo V. Ye. The essence and structure of readiness for innovative activity of teachers of professional and technical educational institutions.

This article describes the essence and structure of readiness for innovative activity of teachers of vocational schools. The analysis of components of teacher readiness for innovation, their main characteristics.

Key words: innovative activity; pedagogical worker; structure of readiness for innovative activity

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири [Текст]: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Київ: Віпол, 2000. С. 134–157.
2. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. Київ: Наук. світ, 2008. 318 с.
3. Даниленко Л. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти [Текст]. Післядипломна освіта в Україні. 2003. №3. С. 70–74.
4. Карамушка Л. М. Психологія діяльності організації в умовах соціально-економічних змін): монографія; за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ: Пед. думка, 2008. 192 с.
5. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання у XXI столітті [Текст]. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2003. № 5. С. 4.
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікації / Кабінет Міністрів України. Постанова. 23 листопада 2011 р. № 1341.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 27.01.2018



МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

А Розглянуті методологічні підходи до організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти. Проаналізовано теоретичні основи сучасних підходів до вдосконалення професійної компетентності педагогів.

Ключові слова: методологічні підходи; професійна компетентність; професійний розвиток; майстер виробничого навчання

Актуальність проблеми. В умовах євроінтеграційних процесів, що відбуваються на сучасному етапі в системі освіти України, актуальною є проблема професійного розвитку педагогів. Сучасні глобалізаційні процеси змінюють підходи до професійного розвитку особистості. В Україні потрібні освітянські кадри з високим рівнем професіоналізму, бажанням брати участь в обговоренні сучасних проблем і моделюванні інноваційного педагогічного процесу, постійно самовдосконалюватися. Це зумовило необхідність удосконалення професійної компетентності педагогів в умовах модернізації вітчизняної післядипломної системи освіти та актуалізувало проблему професійного розвитку майстрів виробничого навчання. Саме професійний розвиток майстра виробничого навчання забезпечує результативність навчально-виробничого процесу, оскільки дозволяє з наукової та практичної точки зору визначити й реалізувати принципи, зміст, форми, методи і засоби інноваційної педагогічної діяльності; в умовах плюралізму важливо, щоб фахівець у галузі професійно-технічної освіти орієнтувався у сучасних науково-педагогічних підходах, принципах, функціях щодо організації начальної-виробничого процесу та процесу виховання; міг не тільки використовувати й адаптувати готові методичні рішення, але й самостійно виконувати експериментальну, дослідницьку науково-методичну роботу; тільки в процесі професійного розвитку можна сформувати стійкий інтерес майстра виробничого навчання до плідної роботи з учнями, зробити її ефективною, творчою, доцільною [1].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Професійний розвиток педагога став предметом вивчення багатьох дослідників, а саме: українських (І. Зязюн, Н. Клокар, В. Моляко, В. Олійник, В. Паламарчук, Л. Сергеева, Т. Сорочан, Н. Тарасевич та ін.), зарубіжних (Е. Хойлі, П. Вілсон, Д. Майерс, Дж. Гудлед, Е. Харгрівз та ін.), у працях яких розкрита сутність цього поняття, а також висвітлені шляхи та умови вдосконалення психолого-педагогічної компетентності як складової професійного розвитку. Аналіз актуальних зарубіжних досліджень свідчить про те, що вивчаються різноманітні аспекти професійного розвитку педагогів: зміст професійного розвитку педагога (Н. Дене Фічтмен, С. Зепеде, М. Ріс, А. Росс); системи та моделі професійного розвитку педагогів (Б. Джойс, Л. Інґварсон, С. Кеєген,

М. Кочрен-Сміт, С. Літл); методи й форми професійного розвитку педагогів (П. Гріммет, К. Дуінлен, Дж. Троя); кар'єрний цикл професійного розвитку вчителів (Е. Еріксон, Дж. Крістенсен, З. Мевареч, Р. Фесслер, М. Хуберман) тощо.

Проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів на курсах підвищення кваліфікації проаналізовані у працях Н. Білик, М. Войцехівського, І. Вороникової, Н. Клокар, І. Неговського, Н. Ничкало, О. Пехоти, Л. Сергеевої, М. Скрипник та ін. Питання неперервної професійної освіти вивчали Я. Бельмаз, Т. Десятов О. Кузнєцова; підвищення кваліфікації педагогів, управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників – В. Биков, В. Олійник; тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації, функції системи підвищення кваліфікації, принципи її функціонування – В. Маслов; технології підготовки вчителів – В. Балакін, С. Клепко, В. Крижко; стратегії формування професіоналізму – І. Мартиненко, О. Отич, Т. Сорочан; методичну роботу з педагогами – І. Жерносек; педагогічну майстерність – Є. Барбіна, І. Зязюн; сутність та умови ефективності навчального процесу на курсах, форми і методи навчання – В. Пуцов.

Аналіз літератури дає можливість констатувати, що проблема розвитку психолого-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти є одночасно актуальною й складною для вирішення. Виходячи з актуальності проблеми та недостатнього її розроблення, нами визначена мета статті: проаналізувати теоретичні основи сучасних підходів до організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти.

Викладення основного матеріалу. Для організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти доцільно використати відповідні методологічні підходи. Методологічною основою більшості педагогічних досліджень є філософське вчення про цілісність системоутворювальних зв'язків і відносин, спрямованих на формування та розвиток особистості (системний підхід); особистісно зорієнтований підхід, що вимагає визнання унікальності особистості педагогічного працівника, його інтелектуальної та етичної свободи, права на повагу; діяльнісний підхід, що організовує повноцінну в соціальному та етичному відношенні життєдіяльність; дія-

логічний підхід, заснований на вірі в позитивний потенціал людини, в її необмежені творчі можливості постійного розвитку та самовдосконалення, який у поєднанні з особистісним і діяльнісним підходами складає сутність методології гуманістичної педагогіки; антропологічний підхід, що означає системне використання даних усіх наук про людину [9, с. 37]. Згадані підходи надзвичайно цінні й продуктивні в дослідженні та вирішенні педагогічних проблем [4, с. 8], а тому вважаємо за доцільне застосувати кожен з них.

Аксіологічний підхід важливий у професійній діяльності майстра виробничого навчання закладу професійно-технічної освіти, оскільки дозволяє розглядати особистісно значущі й життєво важливі потреби людини як цінність, саморозвиток суб'єктів освітнього процесу як цінність освіти; орієнтує на виявлення різноманітних зв'язків самореалізації людини, що представляють особливу цінність, і зведення їх у єдину концепцію. Аксіологічний підхід розглядає людину як вищу мету суспільства й самоціль суспільного розвитку, освітній процес – як розширене відтворення соціокультурного досвіду, орієнтує взаємодію на загальнолюдські, національні й професійні цінності.

Аксіологічний підхід як стратегія організації педагогічної діяльності виступає методологічною основою концепції та моделі розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання, реалізація якої в процесі неперервної професійної освіти дозволяє розвинути аксіологічний потенціал особистості – багаторівневе інтеграційне динамічне новоутворення, що характеризується наявністю стійкої ієрархії ціннісних орієнтацій, які визначають характер професійної діяльності.

Діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики в цілі й завдання педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні [4, с. 8]. Необхідність реалізації в процесі розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання діяльнісного підходу зумовлена тим, що діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльнісний підхід заснований на активному ставленні людини до співіснування з іншими і дозволяє знайти найсуттєвіші механізми поширення гуманістичних стосунків у суспільстві, і, відповідно до цього, – механізми ефективної адаптації людини до соціального середовища. Він передбачає опору на активність, свідомість і самостійність; орієнтацію не на вербальну дію, а на діяльність самого педагога; забезпечення суб'єктивної свободи у виборі діяльності та її компонентів.

Для майстрів виробничого навчання актуальним завданням є пошук інноваційних форм, методів і технологій навчання, які були б спрямовані на підготовку кваліфікованих робітників, здатних оволодіти робочою професією. Зазначене вказує на доцільність застосування в процесі розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання технологічного підходу.

Розкриваючи необхідність встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків у системі неперервної професійної освіти, педагогічна наука проте не дає докладної відповіді на питання, як технологізувати процес розвитку професійної компетентності, що реалізовує особистісну взаємодію на основі взаєморозуміння. Не виявлений також ступінь впливу відповідного характеру взаємодії учасників педагогічного процесу на їхній особистісний розвиток, не розроблені критерії для отримання об'єктивної інформації про залежність розвитку професійної компетентності майстра виробничого навчання в процесі неперервної професійної освіти.

У XXI столітті функціонування освітніх систем має спрямовуватись на педагогічну підтримку становлення й розвитку суб'єкта освіти як самостійності, автора й творця своєї долі, як особистості з багатьма значущими для суспільства й самої людини характеристиками. Тому, безсумнівно, необхідний особистісний підхід, реалізація якого дозволяє наблизитися до вирішення цього завдання. Особистісний підхід насамперед змінює основоположну характеристику педагогічного процесу – мету, робить головними завдання становлення та розвитку особистісних властивостей суб'єктів освіти, розвиток їхнього особистісного досвіду [3].

Особистісний потенціал педагога, його науковий, психолого-педагогічний і методичний рівні є вирішальними чинниками якісної підготовки висококваліфікованих робітників. За таких умов зростають вимоги до професіоналізму діяльності та особистості самого майстра виробничого навчання закладу професійно-технічної освіти.

Основними напрямками й вимогами до професійної діяльності майстра виробничого навчання виступають наявність певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Основними з них вважаємо такі: громадянські й етично-психологічні якості, індивідуально-психологічні особливості та професійно-педагогічні здібності. Функціональними компонентами професійної діяльності майстра виробничого навчання виступають: рефлексія, мотивація, проектування, організація, комунікація.

Творча індивідуальність педагога складається з його здібності до саморозвитку, яка містить професійний світогляд, пошук свого призначення й смислу життя, бачення перспектив і шляхів свого творчого зростання, здатність створювати щось нове, яскраве, оригінальне [5, с. 75–80].

Компетентнісний підхід проголошено одним із напрямів стратегії розвитку вищої освіти в Україні, він є одним із найактивніших напрямів педагогічної теорії та практики. Компетентність із професійної позиції розглядається як сукупність професійних, особистісних якостей і властивостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій.

Основними компетенціями сучасного майстра виробничого навчання закладу професійно-технічної освіти є:

- професійна компетенція, що базується на професійній підготовці педагога;
- психолого-педагогічна компетенція, яка базується на загальній психолого-педагогічній підготовці педагога;

– загальнокультурна й гуманітарна компетенції, що включає знання основ світової культури, гуманістичні особові якості, відповідальність за результати власної діяльності, мотивації до самовдосконалення;

– креативність особистості, що припускає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією й тактикою;

– комунікативна компетенція, що включає розвинене мовлення, володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності;

– конфліктологічна компетенція, що передбачає володіння основами конфліктології, знання законів психології, основ соціології.

Високий рівень професійної компетентності майстра виробничого навчання забезпечує йому можливість значних досягнень у професійній сфері, у сфері особистісного вдосконалення й дозволяє в процесі професійного розвитку досягти певного рівня педагогічної майстерності.

Творча активність майстра виробничого навчання є властивістю і результатом високого рівня розвитку його психолого-педагогічної культури, що передбачає «оснащеність» інтелекту педагога професійними (спеціальними й психолого-педагогічними) знаннями, прийняття цілей і суспільної значущості діяльності, відчуття відповідальності за її наслідки, потребу в пізнанні педагогічної реальності й себе як професіонала.

Отже, особистість майстра виробничого навчання – досить складна система якостей і характеристик, яка включена у різні види діяльності, звідси гостра необхідність системного підходу до розвитку його професійної компетентності.

Із системним тісно пов'язаний синергетичний підхід. На відміну від системного підходу, де основна увага акцентується на зв'язках частин у цілому, синергетика досліджує причини властивостей системи. Синергетика заснована на ідеях системності, цілісності світу, нелінійності. Вона вивчає відкриті системи, що знаходяться в стадії становлення, де відбуваються несподівані повороти, пов'язані з вибором шляхів подальшого розвитку. Таким відкритим, нелінійним, побудованим із багатьох чинників зі складними взаємозв'язками, віддаленими від рівноваги, з ознаками самоорганізації, самопобудови, є процес розвитку професійної компетентності майстра виробничого навчання. Синергетичний підхід розширює уявлення про педагогічну реальність і дає змогу створити нові прикладні методології дослідження та організації певних аспектів педагогічного процесу, однак не може стати універсальним методом розв'язання теоретичних і методологічних проблем педагогіки як системи [7].

Синергетичний підхід до аналізу проблеми розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання дозволяє проектувати й конструювати систему психолого-педагогічної підготовки як таку, що здатна до самоорганізації, до саморозвитку. З позицій концепції самоорганізації, педагогічні працівники мають поширити знання оволодіти

різними методами й технологіями навчання, і мати вибір з альтернатив у навчально-виробничому процесі. Тільки відкритість до сприйняття нової інформації (не лише фахової, а й філософської, психологічної, педагогічної), арсеналу методичних знань є умовами готовності майстрів виробничого навчання до професійного розвитку.

Науковцями з'ясовано, що синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші й цілісніші наші уявлення про чинники, що впливають на досягнення цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування та розвитку [4, с. 8].

Педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти є тією професійною групою, на яку суспільство покладає два надзвичайно важливих і взаємопов'язаних завдання: збереження, акумуляція та розповсюдження науково-технічного здобутку суспільства; сприяння професіоналізації особистості на етапі її навчання. В умовах глобалізації й трансформації суспільства актуальною стає проблема формування сучасного майстра виробничого навчання, який би відповідав запитам і вимогам цього суспільства. Гуманістична парадигма освіти передбачає, що основна увага має концентруватись не лише на обсязі знань із конкретних дисциплін, а й на особистості учня, його фаховому становленні й особистісному зростанні. Для цього сам педагог повинен мати високий рівень самоактуалізації, готовності до саморозвитку та самовдосконалення. Досягнення вершин особистісного та професійного саморозвитку майстра виробничого навчання можна організувати лише за умови застосування акмеологічного підходу.

У психологічній і педагогічній літературі останні кілька років спостерігаємо посилення інтересу до становлення особистості педагога-професіонала [2; 8; 9]. Це можна пояснити розвитком гуманістичних тенденцій у суспільстві, розробленням і впровадженням концепцій особистісного, діяльнісного та системного підходу для розв'язання комплексних завдань розвитку та саморозвитку особистості педагогічного працівника, оптимізації різних підструктур його діяльності [6, с. 105; 10, с. 18]. Гуманістичний потенціал педагогічної діяльності полягає також у тому, що вона створює можливості для розвитку й особистісного зростання самого педагога, задоволення його власних базових потреб, для формування стилів самопрезентації, адекватних соціальній ситуації та внутрішнім чинникам саморозвитку.

На думку З. Курлянд, мотиваційний компонент у процесі розвитку психолого-педагогічної компетентності педагога розкриває наявність мотивації на досягнення успіху, наявність упевненості в собі, задоволеність діяльністю; емоційний компонент розкриває відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією, вміння регулювати свої емоційні стани, вміння сучасно розв'язувати конфліктні ситуації; наявність вольових якостей; особистісний компонент містить методологічну рефлексію, швидкість реакції на поведінку аудиторії, нормальну втомлюваність;

а професійно-педагогічний компонент забезпечує вміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях, можливість застосування на практиці знань і вмінь педагога (професійних, психолого-педагогічних, загальних), стійку потребу у самопізнанні, самореалізації та самопрезентації [6, с. 19].

Усе викладене вище дає підстави зробити висновок, що в організації професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти доцільним є застосування аксіологічного, діяльнісного, технологічного, діалогічного, компетентнісного, особистісного, системного, синергетичного й акмеологічного підходів.

Важливі умови розвитку професійної компетентності: узгодження власних інновацій із науковим і методичним обґрунтуванням форм і методів роботи, адаптованість до конкретного закладу професійно-технічної освіти індивідуальних особливостей конкретного учня, значна увага самоосвіті, в тому числі участь у різноманітних навчальних тренінгах, семінарах.

Зробимо **висновок**, що професійний розвиток майстра виробничого навчання відбувається під впливом багатьох детермінованих і недетермінованих чинників упродовж багатолітньої трудової діяльності педагога, його повсякденного спілкування з колегами й учнями, завдяки самоосвіті та навчанню на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо. Практика показує, що визначальний вплив цих чинників вагомо залежить від особистісних якостей педагога: цілеспрямованості, працелюбності, креативності тощо. Отже, в загальному випадку професійний розвиток є самокерованим процесом, для якого необхідно створити зовнішні сприятливі педагогічні умови.

Створення в системі неперервної професійної освіти умов для актуалізації у майстрів виробничого навчання потреби в неперервному професійному розвитку, професійно-творчій самореалізації та забезпечення організаційно-методичного супроводу їхнього саморуку за індивідуальною освітньою траєкторією є одним із найважливіших завдань Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти. Його розв'язання забезпечить неперервність професійного розвитку, що, в свою чергу, оптимізує реалізацію професійних завдань, підвищить ефективність

професійної діяльності майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти.

Перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження відкриває перспективи для подальшого розроблення та вивчення проблеми професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Автор вбачає їх у вивченні педагогічних умов розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогів у системі професійно-технічної освіти, психологічних аспектів процесу неперервного професійного розвитку майстрів виробничого навчання закладів професійно-технічної освіти.

Список використаних джерел

1. Войцехівський М. Ф. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конференції (20–23 квітня 2015 р.). URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/index#.WBYanNKLTIV>
2. Жигло О. О. Критерії професійного зростання викладача ВНЗ. Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності: зб. наук. пр. – Харків: Стиль-Издат, 2005. С. 79–85.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті. Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: зб. наук. праць. Львів, 2002. Вип. 8. С. 12–18.
5. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2016. 254 с.
6. Курлянд З. Н. Формування професійної усталеності викладача вищої школи. Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика. Одеса, 2002. С. 17–24.
7. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 2003. 20 с.
8. Облес І. І. До проблеми професійного становлення викладача вищого навчального закладу. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: тези доп. III Міжн. наук.-практ. конф. Хмельницький: ХНУ, 2005. С. 9–10.
9. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учб. літ-ри, 2009. 472 с.
10. Яворська Г. Х., Седлачек В. Є. Сутність проблеми формування особистості професіонала. Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика. Одеса, 2002. С. 104–112.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 21.01.2018

Коваль Л. Е. Методологические подходы к организации профессионального развития мастеров производственного обучения.

Рассмотрены методологические подходы к организации профессионального развития мастеров производственного обучения учреждений профессионально-технического образования. Проанализированы теоретические основы современных подходов к совершенствованию профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: методологические подходы; психолого-педагогическая компетентность; профессиональное развитие; мастер производственного обучения

Koval L. Ye. Methodological approaches to the organization of professional development of masters of industrial training.

This paper describes the methodological approaches to the professional development of master-teachers in the vocational education institutions. The theoretical foundations of modern approaches in strengthening professional competence of master-teachers are analyzed.

Key words: methodological approaches; psychological and pedagogical competence; professional development; master of industrial training



УДК 37.012



Гук Л. І., Барабаш О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАННЯ РЕФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У КАНАДСЬКИХ ШКОЛАХ ХІХ ст.

А Розглядається процес реформування навчальних програм у 40–70-х роках ХІХ століття на території Верхньої Канади. Проаналізовані навчальні програми та підручники, що використовувались в освітньому процесі до 40-х років ХІХ століття та охарактеризовано реформи, що сприяли процесу уніфікації навчальних матеріалів.

Ключові слова: Канада; навчальна програма; навчальні матеріали; система державної освіти

Актуальність проблеми. Зміст освіти для всіх типів навчальних закладів відображений у навчальних планах, програмах, підручниках і навчальних посібниках. Система шкільної освіти будь-якої з країн світу значно залежить від навчальних матеріалів, на яких побудований освітній процес. Зміст, що закладений у підручниках, формує й спрямовує майбутнє покоління нації, виховує її громадян. Дослідження питання реформування навчальних підручників на території Канади у 40–70-х років ХІХ століття викликає особливий інтерес, оскільки саме в цей час зароджувалась канадська нація, а країна знаходилась на стадії державотворення. Територія Верхньої Канади (сучасна провінція Онтаріо) на середину ХІХ століття була однією із найбільш розвинених провінцій країни того часу, у провінції вже існували соціальні інфраструктури, були освоєні землі, прокладені дороги. Саме в означений період активно розвивалась система освіти провінції.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Деякі аспекти проблеми вивчення ретроспективи розвитку системи освіти Канади висвітлено у роботах З. Магдач [3] (історія розвитку управління системою шкільної освіти), Н. Муқан [4] (професійний розвиток канадських педагогів), Л. Карпинської [2] (історія розвитку системи професійної освіти) та інших вітчизняних науковців. Питання реформування навчальних програм у Канаді досліджувались у працях Е. Прентіс, С. Х'юстон [9], В. Парвін [11], Н. Бервоша [6], Дж. Олтхауза [5] та інших дослідників. Однак комплексного дослідження змістового компоненту навчальних програм та їхнього реформування на території Канади впродовж 40–70-х років ХІХ століття здійснено не було.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи те, що підручник є не лише одним із засобів навчання, а важливим чинником удосконалення освіти й формування особистості, реформування навчальних програм і створення та видання підручників цього періоду заслуговує на увагу та детальне вивчення.

Мета статті – дослідити особливості оновлення змісту навчальних програм і навчальних матеріалів, що використовувались на території Верхньої Канади впродовж 1840–1870-х років. Відповідно до мети нами були поставлені такі завдання: дослідити змістове наповнення освітнього процесу на початку ХІХ століття, з'ясувати походження навчальних матеріалів, що використовувались у навчальному процесі впродовж досліджуваного періоду, та розглянути їх основні особливості.

Викладення основного матеріалу. На початку ХІХ століття на території Верхньої Канади основні кошти за функціонування загальних шкіл сплачувались батьками, учні яких відвідували школи, а навчальні заклади відкривались і закривались за бажанням батьків. Тому в основному батьки вирішували, хто буде навчати їхніх дітей, а також обирали навчальну програму, яку, на їхню думку, повинні вивчати діти [7]. За таких умов не могло існувати ані навчальної програми на рівні провінції, ані уніфікованих підручників, згідно з якими відбувалося навчання. Переважно діти приносили до школи книжку, яку вони могли знайти. Це, як правило, була книга, якою вже користувався хтось із сім'ї.

Відомо, що на початку ХІХ століття у школах району Норфок на території сучасної провінції Онтаріо викладалось лише п'ять предметів (читання, письмо, арифметика, граMATика та елементарна географія), а в освітньому процесі використовувалось 23 різних підручники [11]. Дослідни-

ки історико-компаративістської проблематики системи шкільної освіти Канади вважають, що ця тенденція була характерною для всієї Канади в цілому. Використання в освітньому процесі одночасно різних книг становило не лише труднощі для педагога, але й перешкоджало ефективному освітньому процесу, набуттю знань учнів.

Зміст освіти на американському континенті на початок XIX століття базувався на основі філософських ідей трактату Платона «Республіка». Адаптування теорії Платона у педагогічній практиці призвело до розвитку певної системи навчання, у якій імітація була покладена в основу розумового розвитку, мислення. Передбачалося, що розумовий і духовний розвиток людини відбувається шляхом отримання доступу до найкращих літературних творів світу. У зв'язку з цим основними книгами у навчальних програмах були Біблія та твори грецьких і римських класиків, а згодом – і найвідоміші твори сучасних англійських та американських авторів. Навчальна програма у старших класах мало чим відрізнялася від програми початкових класів стосовно змістового наповнення. На практиці у різних класах вивчалися ті самі літературні твори. Єдина відмінність полягала в тому, що з кожним роком навчання учні все детальніше розбирали граматичні чи стилістичні особливості текстів, а також їхні моральні цінності. Особливо це стосувалось Біблії. Якщо у початкових класах учні вчилися читати уривки зі Святого Письма та переписувати тексти, то в подальшому вони вивчали їх на пам'ять. Час, відведений для індивідуального читання текстів, був обмежений, тому учні, як правило, читали тексти хором і вголос, зберігаючи однаковий темп читання. Метою навчання читанню було не лише вміти декодувати певний набір букв, але й розвинути у дитини ораторські вміння – виразність і чіткість мовлення, виробити правильну вимову, дикцію. Для навчання правопису обирались поетичні та біблійні слова та літературна термінологія [10].

У сучасній педагогіці підручник визначається як книга, що містить основи наукових знань із певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою і вимогами дидактики. Згідно з вимогами сучасної педагогіки підручник повинен забезпечувати науковість змісту навчального матеріалу, точність, простоту і доступність викладу, чіткість у формулюванні визначень правил, законів, ідей. Підручник повинен також мати чітко розподілений навчальний матеріал за розділами і параграфами, містити ілюстрації, схеми, малюнки, виділення шрифтом важливого матеріалу [1].

Підручники початку XIX століття, що використовувались в освітньому процесі у загальних школах Верхньої Канади, були далекими від відповідності до вимог сучасності. Лише з приходом Е. Раєрсона на посаду попечителя освіти провінції зміст освітньої програми став відображатись у навчальних програмах та уніфікованих підручниках, затверджених для використання у загальних школах на рівні провінції.

Результати проведеного аналізу історичних і літературних джерел показали, що до 30-х років XIX століття в освітньому процесі у Верхній Канаді переважно використовувалися

американські підручники. Це пояснювалось значною кількістю переселенців із США та географічній близькості провінції до сусідньої країни. Найвідоміші з них були американські рідери автора МакГафі (McGuffey) та книга правопису Н. Вебстера, які не лише базувались на історії, географії та суспільно-політичному устрою США, але й навчали американському діалекту англійської мови, специфіці американського словника та правопису [10].

Однак до кінця 30-х років XIX століття більшість канадських політиків та освітян зайняли антиамериканську позицію. Вважалося, що американські підручники пропагували республіканські інтереси і не повинні використовуватись в освітньому процесі країни, яка знаходилась під владою британської корони. Це загрожувало політичному устрою країни. У статистичній доповіді про систему освіти Верхньої Канади 1836 року згадується, що у більшості загальних шкіл провінції «ви побачите ... книги для [уроків] читання, які описують американську націю, як вільну та найщасливішу націю на землі; у них наголошується на перевазі їхніх законів та інституцій над усіма іншими у цілому світі, та американські підручники з правопису, словники та граматики, які навчають [учнів] антибританському діалекту [англійської мови], незважаючи на той факт, що вони живуть у Провінції, яка знаходиться у підпорядкуванні Британської корони» [11, с. 20].

З приростом населення Верхньої Канади, яке до 1840 року налічувало понад 480 000 осіб, постала необхідність посилення контролю над освітою. У зв'язку з цим на першому засіданні новоствореного парламенту Об'єднаної Канади 1841 року був прийнятий законодавчий акт, згідно з яким голови міст/сіл уповноважувались складати навчальні програми для шкіл і визначати, які підручники будуть використовуватись у навчальному процесі у школах, що знаходяться в межах їхньої юрисдикції. Районні ради освіти отримували повноваження розподіляти кошти на закупівлю необхідних підручників.

Різноманітність навчальних матеріалів утруднювала не лише розподіл учнів на класи, які у різних школах вивчали різний матеріал, але й забирала багато часу й перешкождала ефективній праці вчителя. «У провінціях Британської Америки давно назріла необхідність в уніфікації навчальних підручників для навчання дітей. Книжки, що використовувались, були гетерогенного характеру. Багато з них були непоганими підручниками, якщо розглядати їх окремо, але як складові загальної системи шкільної освіти вони були сумнівними... Як наслідок, праця вчителя значно збільшувалась, у той час як успішність учнів відповідно знижувалась.» [8, с. 276]. Складною була й фінансова ситуація. Видавництва постійно друкували значну кількість підручників, щоб мати у наявності асортимент для задоволення потреб широкої маси дітей у цілій провінції. Щоб запобігти втратам, видавництва постійно підвищували ціни на ті підручники, які користувались попитом у населення.

Освітня система потребувала реформи, яка б сприяла уніфікації навчальних програм і передала повноважен-

ня вибору навчальних підручників центральному органу управління освітою провінції. Цим органом стала Рада загальної освіти провінції, яка підпорядковувалась головному управителю освіти. Законом визначалось, що головний управитель освіти провінції уповноважений: «припиняти використання непридатних і недоречних навчальних підручників у школах чи бібліотеках та застосовувати всі юридичні міри щодо забезпечення і рекомендації використання у школах уніфікованих підручників, затверджених Радою загальної освіти» [11, с. 37].

З 1847 році всі зарубіжні, зокрема американські, підручники були заборонені для використання у школах Канади. Єдиними винятками стали «Нова географія» С. Морса та «Грамматика англійської мови» С. Кірксама. Назріло питання запровадження нових підручників. Ними стали підручники з Ірландії. Це були перші підручники, уніфіковані та затверджені для використання на території всієї англійської Канади.

Необхідно зазначити, що спочатку ірландські навчальні підручники не були обов'язковими для використання у школах. Рада освіти провінції рекомендувала їх для застосування в освітньому процесі. Однак, якщо шкільні ради продовжували користуватись іншими підручниками, не рекомендованими Радою освіти, вони ризикували втратити частину коштів, яка виділялась їм урядом провінції на фінансування діяльності шкіл, що знаходились в їхньому підпорядкуванні. У законі зазначалось, що Рада загальної освіти провінції отримувала право «вивчати та рекомендувати чи забороняти використання у школах усіх навчальних підручників [на території провінції]; і жодна частина коштів не повинна виділятися школі, у якій використовується принаймні один підручник, не схвалений Радою [загальної освіти]...» [11, с. 37]. Таким чином, Е. Раерсон обрав тактику «змусити шкільні ради уникати використання інших, неірландських підручників, швидше, ніж забороняти їх». У результаті такої політики, до кінця 1846 року майже половина шкіл Верхньої Канади, а саме 1317 із 2727 стали використовувати в освітньому процесі ірландські підручники [9].

Ірландські підручники на початок XIX століття мали декілька суттєвих переваг над навчальними матеріалами інших європейських країн. По-перше, вони були англійськими й ефективно застосовувались у системі освіти Ірландії та Великої Британії. По-друге, вони були недорогими. З метою поширення власних підручників, ірландські комісionери національної освіти (англ. Irish Commissioners of National Education) розробили спеціальну маркетингову стратегію. Підтримуючи відносно низькі ціни на підручники, вони отримували прибутки від великої кількості виготовленого та розповсюдженого матеріалу, тобто підвищували ефективність від росту масштабів виробництва. Окрім цього, ірландські комісionери сприяли експорту підручників, встановлюючи для іноземних клієнтів майже такі самі ціни, як і на внутрішньому ринку, та передаючи права на передрук книг незалежним іноземним агентствам. У результаті політики, спрямованої на поширення книг, у 50-х роках XIX століття комісionери експортували майже таку ж

саму кількість підручників, яку вони видавали для внутрішніх потреб системи освіти країни [9].

Окрім інших переваг, ірландські підручники мали суттєву на той час перевагу. Традиційні підручники, що використовувались у школах наприкінці XVIII – початку XIX століття, містили матеріал, не пов'язаний між собою у тематичному плані. Наприклад, найпоширеніший підручник Л. Мюррея «Англійський рідер», який наприкінці XVIII – початку XIX століття мав найбільші тиражі видань в Англії, США та Верхній Канаді, фактично представляв собою антологію літератури. Кожен розділ підручника був присвячений певному виду оповідань. Тут були розповіді загального, дидактичного, аргументативного характеру, діалоги, промови тощо. Л. Мюррей зібрав у підручнику одні з найкращих літературних творів свого часу, що мали морально-виховний зміст, однак вони не були підібрані з урахуванням віку дітей, що навчались у школі. Натомість ірландські читанки були організовані як серія підручників, тематично поєднаних між собою. Кожен із них був складений на основі матеріалу попереднього, був складніший за нього та містив більший обсяг інформації. Це були підручники, укладені згідно з вимогами педагогіки. Діти починали з вивчення алфавіту і читання простих текстів біблійного характеру та поступово переходили до основ історії, фізичних наук і політичної економії. В ірландських підручниках був викладений широкий спектр навчального матеріалу. Зі слів самого головного управителя освіти провінції, «у п'ятій та шостій книгах найважливіші предмети, такі як фізична географія, геологія, політична економія, історія й хронологія, фізіологія рослин та тварин, фізика, включаючи основи механіки, астрономії, гідростатики, оптики, електрики та хімії, викладені у науковій формі та адаптовані до повсякденного життя – і це все наповнене додатковою інформацією з різних джерел, щоб задовольнити уяву, покращити знання та підняти й зміцнити моральну сторону учнів» [9, с. 240].

Результати досліджень. Ірландські підручники були обрані Е. Раерсоном завдяки ще одній своїй особливості. Вони мали релігійне спрямування, тобто навчали дітей основам християнської етики й моралі, однак не проповідували конкретну релігійну конфесію. В Ірландії вони навмисне були укладені таким чином, щоб ними могли користуватись як діти римо-католиків, так і протестантів. «В уроках, з яких складаються підручники, немає нічого сектантського; тому вони отримали визнання найрізноманітніших класів суспільства, які дотримуються різних, часто навіть зовсім протилежних [релігійних] конфесій» [8, с. 276].

Ірландські рідери були основними навчальними матеріалами загальних шкіл англійської Канади. Вони навчали читання, письму, граматиці та давали широкий обсяг загальних знань із різноманітних предметів, однак вони не були єдиними підручниками, що використовувались у канадських школах. Політика Ради загальної освіти провінції значно знизила відсоток використання інших, неірландських підручників, але до кінця 40-х років іноземні книги знаходились в обігу. Одним із найпопулярніших підручни-

ків неірландського видавництва, був підручник з арифметики Ф. Уокінгейма під назвою «Асистент вчителя». Згідно зі статистичними даними, у середині 40-х років XIX століття його використовували в освітньому процесі 42 % шкіл. Історичні джерела також свідчать, що підручник неодноразово перевидавався, що підтверджує його популярність на території Верхньої Канади. Причиною значного терміну використання підручника дослідники вважають його універсальний характер. Учнів навчали виконувати основні математичні операції (додавання, віднімання, множення, ділення), вони вивчали також прості та десяткові дробі, квадратний і кубічний корені тощо. Книга містила ілюстрації та практичні завдання. Учнів також знайомили з елементарною економікою – вводились поняття купчої (англ. bill of sale) простого та складного відсотків.

Виникали труднощі й при вивченні географії. Усі англомовні підручники, видані на території Європи, включаючи ірландські навчальні підручники, зосереджувались на географії Великої Британії, ігноруючи весь північноамериканський континент, зокрема Об'єднану Канаду. Крім того, найпоширеніший підручник американського автора Дж. Олні «Практична система популярної географії», хоч і був наповнений гарними ілюстраціями та інформацією про Америку та Канаду, відкрито пропагував республіканські інтереси. Після детального вивчення проблеми Рада загальної освіти провінції дозволила використання у школах Верхньої Канади «Нової географії» американського автора Д. Морса. З одного боку, у підручнику розглядалась географія північноамериканського континенту, а з іншого – він був максимально нейтральним щодо пропагування певних політичних поглядів. Для задоволення внутрішніх потреб країни у 1857 році була видана «Географія та історія Британської Північної Америки та інших колоній імперії» канадського історика та документознавця Д. Ходгінса. Однак, на думку дослідників історії розвитку освіти Канади, ця книга містила багато неточностей. До 1865 року були підготовлені та видані ще три підручники, які повністю витіснили книги як американських, так і ірландських авторів. Цими підручниками стали: «Загальна географія», «Легкі уроки загальної географії» та «Історія Канади та інших британських провінцій Північної Америки» Д. Ловела [9].

Висновки. Отже, у ході історико-педагогічного дослідження було виявлено, що на початку XIX століття на території Канади уніфікованих навчальних програм не існува-

ло, а в освітньому процесі використовувались різноманітні підручники, переважно американського походження. У результаті впровадження низки освітніх реформ до початку 70-х років XIX століття навчальні програми загальноосвітніх шкіл були уніфіковані, а в освітньому процесі почали використовуватись підручники, рекомендовані найвищим органом управління освітою – Радою загальної освіти.

Перспективи подальших розвідок. Встановлено, що американські підручники були еліміновані із системи шкільної освіти Канади як такі, що пропагували республіканські інтереси. Натомість основна частина затверджених навчальних матеріалів була ірландського походження, оскільки вони були не лише укладені відповідно до вимог педагогіки, але й своїм змістовим наповненням були спрямовані на утвердження вірності британській короні та навчали основам християнської моралі.

📖 Список використаних джерел

1. Волкова Н. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Вид. центр «Академія». 2003. 616 с.
2. Карпинська Л. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 2005. 221 с.
3. Магдач З. Т., Мукан Н. В. Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади. Наукові записки: [зб. наук. стат.] (Серія педагогічні та історичні науки) / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; укл.: Л. Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 84. С. 155–161.
4. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Київ, 2006. 322 с.
5. Althouse J. The Ontario Teacher, a historical account of progress 1800–1910. Ontario Teachers' Federation. 1967. 184 p.
6. Burwash N. The Makers of Canada. Egerton Ryerson. Toronto: Morang & Co Limited, 1906. 303 p.
7. Gidney R. Bureaucracy vs Community: the origins of Bureaucratic Procedure in Upper Canadian School System. Historical essays on Upper Canada. New Perspectives / ed. by J. K. Johnson, B. C. Wilson. Ottawa: Carleton University Press. 1991. P. 269–399.
8. Hodgins G. Documentary History of Education in Upper Canada 1781–1876. Toronto. Warwick Bro's & Rutter Printers. 1899. Vol. 6. 390 p.
9. Houston S., Prentice A. Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario. University of Toronto Press. 1988. 418 p.
10. Literacy, Society and Schooling: a reader / ed. by De Castell S., Luke A., K. Egan. Cambridge University Press. 1986. 341 p.
11. Parvin V. Authorization of textbooks for the elementary schools of Ontario 1846–1950. – A thesis submitted in requirements for the Degree Doctor of Education in the University of Toronto. 1961. 235 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 27.01.2018

Гук Л. И., Барабаш Е. В. Особенности исследования реформирования учебных программ в канадских школах XIX в.

Ⓐ Рассматривается процесс реформирования учебных программ в 40–70-х годах XIX века на территории Верхней Канады. Охарактеризованы учебные программы и материалы, которые использовались в образовательном процессе до 40-х годов XIX века, а также исследованы реформы, которые содействовали процессу унификации учебных материалов.

Ключевые слова: Канада; учебная программа; учебные материалы; система государственного образования

Hook L. I., Barabash O. V. The peculiarities of curricula study reforming in Canadian schools of the 19th century.

Ⓢ The article deals with the reforms that have been taking place in Upper Canada curricula in 40–70-ies of the 19th. The author studies educational materials that have been used in teaching process before 40-ies of the 19th c. and investigates reforms that have resulted in the uniformity of textbooks.

Key words: Canada; curriculum; teaching materials; public education system



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

А У Великій Британії відбувається докорінне переосмислення механізмів і моделей державного впливу на економічні й соціальні проблеми, що викликані світовою фінансовою кризою. Ринок праці виступає одним зі складніших і динамічніших елементів ринкової економіки.

Невідповідність вимог ринку та роботодавців до професійних компетенцій працюючих та їхнім реальним рівнем, необхідність постійного вдосконалення професійних знань, умінь і навичок у кожній професії спонукають до модернізації професійної освіти та неперервних змін у ній. З огляду на це, можна стверджувати, що ринок праці регулює й детермінує також освітню політику будь-якої держави, у тому числі професійну освіту.

Важливим елементом забезпечення взаємодії освіти і ринку праці є розподіл відповідальності за збільшення інвестування в людські ресурси. Всі учасники взаємодії повинні брати на себе частину відповідальності за збільшення та підвищення ефективності інвестування у людський капітал.

Ключові слова: ринок праці; професійна підготовка; майбутній лікар; Велика Британія

Актуальність. У сучасних суспільно-економічних умовах усе, що відбувається у суспільстві загалом і в житті кожного окремого громадянина, визначається ринковістю економіки.

Роботодавці та освітяни не можуть, як правило, знайти спільну мову. Рівень знань і кваліфікацій, що їх отримують випускники, не відповідає очікуванням роботодавців. Освітня ж система дуже повільно реагує на нові вимоги. Інтегративним показником соціально-економічного і духовного рівня суспільства, могутнім фактором формування його демографічного, трудового і морального потенціалу є стан охорони здоров'я і медичного обслуговування населення. Сучасні тенденції розвитку медицини і медичної освіти, практична потреба в постійній їхній модернізації, глобалізаційні та інтеграційні процеси, що мають місце на теперішньому етапі становлення людської цивілізації, висувають нові вимоги до якості професійної підготовки лікарів і результативності їхньої діяльності.

Невідповідність вимог ринку та роботодавців до професійних компетенцій працюючих та їхнім реальним рівнем, необхідність постійного вдосконалення професійних знань, умінь і навичок у кожній професії спонукають до модернізації професійної освіти та неперервних змін у ній.

Аналіз попередніх досліджень. Найскладнішим і динамічним елементом ринкової економіки, як зазначає дослідниця С. Бабушко [1], виступає ринок праці. З огляду на це, можна стверджувати, що ринок праці регулює й детермінує також освітню політику будь-якої держави, у тому числі професійну освіту, адже він віддзеркалює «взаємодію законів педагогіки із законами і закономірностями функціонування різних галузей виробництва та сфер професійної діяльності людини» [3].

Услід за вітчизняними науковцями Н. Ничкало [3], Н. Бідюк, [2], Н. Пазюрою [4], врахуємо взаємозв'язки ринку праці та професійної освіти, акцентуючи увагу на тому, що ринок праці створений людьми, вдосконалюється і розви-

вається разом із ними [3]. Отже, у нашому дослідженні його варто сприймати радше не як економічну, а як педагогічну. Вплив освітніх реформ на процес професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії став об'єктом наукових пошуків дослідників, серед них Н. Кадді, Т. Ленея, Г. Пласс, В. Продінгер, С. Таллінгер, Й. Хаас, П. Цехнер, М. Цінеб, Р. Штабер, Г. Штьоффлер, Й. Штрайссінг, Л. Шувірт та ін.

Різні аспекти професійної підготовки лікарів досліджували зарубіжні вчені, зокрема: Е. Бріджес, П. Галлінгер, К. Морріс, В. Моттрем, Д. Ньюбл, Р. Кеннон (Велика Британія), В. Костільйола (Італія), Дж. Керр, А. Керрер (Канада), Т. Шульц, Г. Вальтрауд, М. Цінеб, А. Шведлер, Е. Ган, А. Шмідт (Німеччина), Ю. Строев, Л. Чурілов (Росія), М. Адамс, Б. Спорн, Д. Вернон, Р. Блейк (США), М. Жамуль, Д. Жак, В. Слотт (Франція) та ін.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Аналіз останніх публікацій дає змогу стверджувати, що досвід регулювання взаємодії освіти та ринку праці не був предметом спеціального дослідження.

Це зумовило вибір теми статті, **мета** якої вивчити та узагальнити досвід вимог ринку праці до професійної підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії.

Викладення основного матеріалу. Звернення до питання взаємозв'язків вищої освіти і ринку актуалізувалося завдяки рекомендаціям Європейської комісії (European Commission) щодо модернізації Європейської системи вищої освіти. Серед головних завдань реформування стратегії вищої освіти є зростання рівня зайнятості випускників, підвищення якості вищої освіти, щоб вона відповідала вимогам роботодавців, максимальне збільшення того, що може дати вища освіта для зміцнення європейської економіки [6].

Як бачимо, поставлені завдання лише підкреслюють педагогічний вплив ринку праці. Однак варто зауважити, що пропозиція зі сторони освітньої системи (як педагоги хочуть і можуть навчати) традиційно переважає над попитом

– чого потребують студенти та їхні майбутні роботодавці. За влучним висловом британських науковців, «діалог між замовниками та постачальниками знань і навичок нагадує розмову глухого і німого» [12].

Зазначимо, що, аналізуючи науково-методичну літературу з цього питання, зокрема у Великій Британії, було з'ясовано, що ситуація співпраці працедавців й університетів повільно змінюється завдяки урядовій політиці в галузі освіти.

У досліджуваній країні впродовж багатьох років зв'язок вищої освіти і ринку праці систематично перевіряється університетами за допомогою анкетування про працевлаштування випускників, причому двічі. Перше анкетування випускників про їхнє працевлаштування здійснюється через 6 місяців після закінчення університету, друге – через 35 місяців. Крім того, університети Великої Британії, як правило, проводять ще кілька інших опитувань під час останнього року навчання випускників в університеті. А також раз на 2 роки анкетування працедавців щодо задоволення їхніх очікувань від результатів вищої освіти. Зазначимо, що останнє анкетування проводиться на національному рівні через спеціально укладені опитувальники, зокрема Національне дослідження навичок роботодавцями (National Employer Skills Survey) та Перспективне дослідження роботодавця (Employer Perspective Survey). Таким чином, відносно вищої школи і ринку праці у Великій Британії досліджуються ретельніше, ніж у будь-якій іншій країні [7], відтак і вимагають детального вивчення.

Проаналізуємо зібрані відомості Агенцією зі статистики вищої школи (HESA – Higher Education Statistics Agency) і визначаються «навички випускника», тобто ті навички, що допомагають йому працевлаштуватися за обраною спеціальністю і стати успішним у ній. Ці навички вважаються «економічно цінними», їх можна набути лише «з урахуванням попиту на ринку праці, через нову культуру навчання, через апетит роботодавців на вдосконалені навички» [14]. Отже, ключовим пріоритетом в освітній діяльності університетів Великої Британії слугує орієнтир на набуття випускниками «певного набору вмій, навичок і знань, якими мають володіти всі учасники ринку праці, та які мають забезпечити їхню здатність бути ефективними на своїх робочих місцях задля користі їх самих, їх роботодавця й економіки країни» [7].

Як спостерігаємо, у відповідь на вимоги ринку праці університетська професійна освіта у Великій Британії зазнає змін і постійно модернізується. Однак на думку британських учених Н. Кадді та Т. Ленея (N. Cuddy, T. Leneu), ринок праці у Великій Британії, на відміну від інших країн, не є «високо урегульованим» [5]. Це, на їхню думку означає, що фахівець легко може змінювати професію відповідно до того, яка професія є затребуваною на ринку, набувати тих професійних компетентностей, що їх вимагає ринок. Погоджуємося з тлумаченням науковців, але викликає сумнів уживаний ними термін щодо рівня врегульованості ринку праці. Вивчення законодавчої та науково-методичної літе-

ратури із взаємозв'язків ринку праці і професійної освіти у Великій Британії свідчить, що держава якраз здійснює активну політику на ринку праці та регулює його. Так, ключовим стратегічним напрямом уряду, націленим на підвищення можливості влаштуватися на роботу, є освітня програма New Deal (нова справа) та її складові: для юної молоді (New Deal for Young People); для тих, кому за 25 (New Deal 25 plus); для партнерів (New Deal for partners); для тих, хто старше 50 років (New Deal 50 plus); для тих, хто має особливі потреби (New Deal for disabled people); для матерів та батьків, які одні виховують дитину (New Deal for lone parents). Крім того, у 2005 році урядом Британії було також запроваджено ще одну освітню програму NDfS – New Deal for Skills із набуття необхідних навичок, що є затребуваними і сприяють збереженню робочого місця працівника, а також його переходу від менш кваліфікованої до більш кваліфікованої праці.

Стосовно професійної медичної освіти варто згадати, що у Великій Британії Національна організація планування стратегії у сфері здоров'я і освіти (HENSE – Health and Education National Strategic Exchange), Національна організація з охорони здоров'я (NHS – National Health System), відділ охорони здоров'я і вищої освіти (Department of Health and Higher Education) здійснюють аналітичні розрахунки і прогнози ринку праці медичних працівників, передбачають майбутні тенденції, співвідносять попит і пропозицію. Якщо простежити динаміку прийому до університету на медичні спеціальності, починаючи з 2000 року, то за кожним підйомом чи падінням у кількості осіб прийнятих на навчання до університетів на медичні спеціальності стоять рекомендації відповідних органів [10].

Так, у 2012–2013 роках нараховувалось 59820 студентів, майбутніх лікарів, із них в Англії – 50043 студента, в Шотландії – 5540 осіб, в Уельсі 2451 осіб, в Північній Ірландії – 1786 студентів [GMC 2013, с.38]. У 2015–2016 роках у всіх університетах Великої Британії налічувалося 40078 студентів-медиків, що на 3% менше, ніж у 2012 році [10].

У 2013 році завдяки рекомендаціям Національної організації планування стратегії у сфері здоров'я і освіти (HENSE), була зменшена кількість майбутніх студентів-медиків на 2%, у зв'язку з прогнозованим на ринку праці перебільшенням пропозиції лікарів у наступні кілька років, зокрема вузькопрофільних спеціалістів і консультантів [9].

Прийом на первинний етап медичної освіти у період з 2000 по 2004 рік швидко зростав з 5000 тис. до 8000 тис. осіб і в наступні роки стабілізувався на останній позначці.

На другому етапі медичної освіти – післядипломній – кількість студентів після 2-річної програми інтернатури у період з 2009 до 2013 року на програму навчання лікарів загального профілю була стабільною, дещо перевищуючи 3000 осіб щороку [Department of Health and Higher Education]. У 2013 році уряд Великої Британії уповноважив Раду з медичної освіти Англії (Health Education England – HEE) збільшити кількість лікарів загального профілю на

50% [9]. Щоб досягти поставленої мети, всі причетні до підготовки таких лікарів зібралися разом і розробили план дій «Створення робочої сили – справа загальної практики». За цим планом уже до 2016 року кількість студентів, майбутніх сімейних лікарів, мала становити 3250 осіб і повинна зростати щороку. До 2020 року за розрахунками кількість лікарів загального профілю має збільшитися на 5000 осіб. Причому, не лише за рахунок зростання кількості студентів, але й за рахунок популяризації професії, залучення і утримання лікарів іншого профілю у сфері сімейної медицини. Що ж до кількості студентів на вузькопрофільні спеціальності, кількість місць їхнього подальшого працевлаштування за спеціальністю постійно варіюється. [7].

Так, у жовтні 2016 року Джеремі Хант (Jeremy Hunt), міністр з охорони здоров'я, у своєму виступі на конференції Консервативної партії, оголосив про створення додаткових 1500 місць у медичних школах університетів, починаючи вже з вересня 2018 року [13].

Вітаючи таке рішення, учасники процесу професійної підготовки майбутніх лікарів (стейкхолдери) зазначають, що такі заходи не можуть зняти виклики, що постали перед системою охорони здоров'я у Великій Британії, нині. Зокрема, у доповіді Королівського коледжу терапевтів (Royal College of Physicians) йдеться про наступне:

- нині Велика Британія не задовольняє попит на необхідну кількість лікарів;
- кількість студентів медичних спеціальностей у 2016 році порівняно з 2010 роком зменшилася, а кількість пацієнтів зросла;
- кількість студентів-медиків, які продовжують свою освіту після проходження інтернатури, також зменшилася [12].

Поділяємо сумніви стейкхолдерів, зокрема тому, що навіть при простому підрахунку часу, який потрібно для освіти лікаря (див. рис. 2.2.1; 2.2.2), на підготовку новоприйнятих абітурієнтів необхідно принаймні 10 років, щоб вони стали повноправними лікарями широкого профілю і ще більше часу, щоб абітурієнти стали вузькопрофільними медичними спеціалістами.

Для вирішення назрілої проблеми, на думку Дж. Ханта, необхідно розробити «структурований план, перший крок якого – проаналізувати кількість лікарів у Великій Британії». Для того, щоб задовольнити попит і зробити систему охорони здоров'я самодостатньою, Велика Британія має щороку давати освіту не 6500 студентам-медикам, а 8000 особам. Глобальну нестачу у 2 млн. лікарів можна вирішити не шляхом запрошення лікарів із Європейського Союзу, а приведенням власної системи професійної медичної освіти у порядок [13].

З метою виконання поставлених урядом завдань, відділ охорони здоров'я (DH – Department of Health) розробив такий проект збільшення прийому абітурієнтів на медичні спеціальності:

- з вересня 2018 року розподілити між визначеними провайдерами 500 додаткових місць для підготовки майбутніх

лікарів, забезпечуючи фінансування за рахунок Ради з фінансування вищої освіти в Англії (HEFCE – Higher Education Funding Council for England);

- з 2019–2020 років. розподілити ще 1000 місць і здійснювати підготовку лікарів за фінансової підтримки освітніх провайдерів і роботодавців [11];

– зняти обмеження щодо прийому на медичні спеціальності міжнародних абітурієнтів, тобто нерезидентів країн Європейського Союзу, що збільшить кількість їхніх місць на 7,5% [11].

У відповідь уряд Великої Британії буде просити новопідготовлених лікарів про так зване «повернення послуги» – «попрацювати у національній системі охорони здоров'я впродовж 4-х років, як це зобов'язані зробити новобранці в армії після свого навчання» [13].

Крім того, будуть реалізовуватися інші заходи для збільшення численності лікарів у Великій Британії і для задоволення попиту на лікарські послуги. Так, Рада із загальної медицини (GMC) планує:

- утримувати нових випускників;
- заохочувати тих, хто зупинив своє навчання після інтернатури;
- переконувати лікарів продовжувати працювати після досягнення ними пенсійного віку;
- визнавати дипломи кваліфікованих лікарів, видані країнами Європейського Союзу та інших зарубіжних країн (нині до 35% відсотків таких лікарів працюють у Великій Британії);
- сприяти появі на ринку нових висококваліфікованих провайдерів медичної освіти;
- підтримувати якість медичної освіти, надавати бази практик для стажування і подальшої роботи;
- впроваджувати інновації в освіті та забезпечувати її сталий розвиток [10].

Загалом, не лише регулювання кількості студентів є складовою взаємозв'язків вищої освіти і ринку праці. Важливими кроками приведення університетської освіти у відповідність до вимог ринку праці є також фінансування освіти. Як свідчить аналіз літератури із досліджуваної проблеми, нині у Великій Британії реалізується понад 35 проектів у 100 університетах, у яких фінансування освіти здійснюється за новою моделлю – співфінансування [14]. Модель співфінансування здобуття вищої освіти передбачає оплату за навчання в університеті з боку роботодавця, університету і самого студента.

В основі проекту лежить маркетинговий аналіз, що вимагає від університету ретельно аналізувати ринок і визначати кількість студентів, майбутніх фахівців, яких потребує роботодавець, а також залучати роботодавців до часткової оплати процесу підготовки необхідних їм спеціалістів. Була розроблена низка фінансових механізмів, завдяки яким було інвестовано 350 млн. фунтів стерлінгів для заохочення серед перспективних студентів попиту на затребувані роботодавцями спеціальності, а також на підтримку навчання студентів в університетах [14].

Зміни у фінансуванні торкнулися й вищої медичної освіти. Загалом, держава здійснює інвестування в медичну освіту у значних обсягах. Проте студенти-медики, як і студенти інших спеціальностей, повинні сплачувати за своє навчання. Відмінності полягають у тому, що студенти-медики могли частково оплатити рахунки зі стипендії, яку отримували на 5-му році навчання, або на 2-му році випускної вступної програми. Решту коштів за навчання забезпечувала організація HEFCE у формі грантів університетам на додаткове фінансування спеціалістів-викладачів, обладнання, засоби.

Ще одна відмінність – у тому, що студенти-медики значну кількість часу проводять на клінічних базах практик. Тому державні організації, наприклад, в Англії – Освіта і здоров'я (HEE – Health Education England), забезпечують плату за проходження практики, так званий «тариф», тим клінікам, які надають місця для практики.

Студенти-медики під час навчання також можуть претендувати на фінансування свого проживання, яке можна отримати двома шляхами: через кредити на перших чотирьох курсах навчання, які виплачуються згодом; через кошти, які не повертаються, тобто стипендію на п'ятому та шостому роках навчання.

Студенти-медики з інших країн, які не є членами Євросоюзу, повністю оплачують своє проживання і навчання у медичних школах. Проте їхнє клінічне стажування фінансово підтримується урядом, так як і студентів з Великої Британії та Євросоюзу.

Саме завдяки зазначеним інвестиціям і необхідності планувати кількість майбутніх лікарів, історично склалося так, що уряд зберігає контроль над регулюванням численності студентів-медиків [Expansion с. 6].

Окрім профінансованих урядом місць у медичних школах, деякі медичні школи пропонують місця тим студентам, які спроможні повністю оплатити свою освіту і практику в клініках. Якщо медична школа є учасником Програми підтримки студентів (Education Student Support Regulations) від 2011 р., то такі студенти можуть претендувати на кредит (нині це 6000 фунтів стерлінгів на проживання і навчання) [7]. Загалом, повна вартість підготовки майбутнього лікаря у Великій Британії становить 230000 фунтів стерлінгів [6].

Для задоволення попиту ринку праці на певні спеціальності у досліджуваній країні, було також розроблено механізми отримання так званих «під-ступенів» вищої освіти (sub-degree). Кваліфікації за такими ступенями визначаються як ті, що: приймаються для продовження подальшої освіти; визнаються роботодавцями на ринку праці, що дозволяє здобувачам повноправно працювати за обраною спеціальністю [6].

На лікарські спеціальності вони називаються Foundation Degree (FD) і означають ступінь після закінчення інтернатури. Їх було впроваджено в британську систему вищої освіти у 2002 році і за Національною рамкою кваліфікацій (National Qualifications Framework) вони відповідають 5-му кваліфікаційному рівню. Освітні програми цього ступеня

є надзвичайно професійно-орієнтованими, що підвищує рівень працевлаштування їхніх випускників. Зокрема, статистичні дані щодо працевлаштування свідчать, що через 6 місяців після завершення навчання FD випускники влаштовані на роботу на рівні спеціалістів із вищою освітою. Часто, це ті самі роботодавці, у яких вони працювали до початку своєї освітньої програми за цим ступенем. Крім того, 77% студентів форми навчання «неповний день» отримують підтримку від свого роботодавця, переважно у формі відпустки на навчання, а 28% фінансову підтримку [8].

Як свідчить аналіз даних, отриманих від роботодавців, фахівці з такими ступенями користуються попитом у роботодавців, адже такі проміжні етапи вищої освіти дозволяють роботодавцям залучити добре підготовлених фахівців. Крім того, отримання такого проміжного ступеня дозволяє набуті необхідних знань і навичок тим, хто вже працює, а відтак роботодавець отримує те, що йому потрібно у надзвичайно стислі строки.

Проаналізовані нами статистичні дані про випускників-інтернів підтверджують високу затребуваність на ринку таких спеціалістів. У 2009–2010 роках кількість студентів медичних шкіл першого року інтернатури у Великій Британії зросла з 7200 місць до 7755 у 2013–2014 роках, у 2014–2015 роках злегка знизилася до 7554 осіб. Водночас кількість місць на другому році інтернатури збільшувалася впродовж зазначеного періоду у 2009–2010 роках із 7323 місць до 7817 у 2014–2015 роках [10].

Таким чином, упровадження проміжних ступенів вищої освіти стимулює роботодавців до активнішої участі у системі вищої освіти, що уможливорює започаткування сталих партнерських стосунків між роботодавцями і університетами. Вони задовольняють академічні потреби університетів і практичні потреби індустрії. У ширшому розумінні, партнерство охоплює «співпрацю у здійсненні досліджень, передаванні знань, базах практик і стажування, навчанні на робочому місці, а також залученні роботодавців до створення і впровадження освітніх програм» [14].

Ще один засіб приведення вищої освіти у відповідність до вимог ринку праці – через підвищення якості освіти. Розвиток кваліфікаційних рамок є «визнаним засобом пов'язати потреби ринку праці із забезпеченням вищої освіти» [14]. Рамки кваліфікацій мають потенціал привести до відповідності: потреби роботодавців у навичках працюючих, освітні програми, за якими студенти їх набувають, та інформацію про компетентності, необхідні у певних спеціальностях. Створення Національних кваліфікаційних рамок покликано внести ясність у процес забезпечення всезростаючого комплексу кваліфікацій, створити основу для стратегічного планування освіти і навчання, задовольнити потреби ринку праці та структурувати освітні можливості бажаним навчатися для початку їхньої кар'єри і подальшого успіху в ній [Qualifications: what the different levels mean]. Необхідно також зазначити, що для сектора вищої освіти було розроблено Кваліфікаційну рамку вищої освіти (FHEQ – Framework for Higher

Education Qualifications), яка описує основні кваліфікації, здобуті в результаті навчання в університеті чи коледжі вищої освіти. FNEQ відповідає рівням 4–8 Національної рамки кваліфікацій [6]. Кваліфікації з медичної освіти співвідносяться із зазначеними рівнями, і саме вони перебувають у колі нашого наукового пошуку.

На наступні 30 років перед британською медичною освітою стоїть завдання продовжувати навчати лікарів, які практикують, здатні забезпечити високоякісне обслуговування і задовольнити потреби пацієнтів у безпечному та ефективному лікуванні [11].

Висновки. Підводячи підсумки того, як вища медична освіта у досліджуваній країні розвивається відповідно до вимог ринку праці, означимо основні напрями її модернізації:

- збільшення численності студентів медичних спеціальностей за рахунок відкриття додаткових 1500 місць в університетах, а також за рахунок зняття обмежень у підготовці майбутніх лікарів із зарубіжних студентів;
- упровадження нових механізмів фінансування освіти майбутніх лікарів за моделлю співфінансування;
- популяризації проміжних ступенів вищої освіти;
- започаткування партнерських відносин між роботодавцями й університетами;
- розширення баз практик і більший обсяг виробничої практики для студентів-медиків;
- підвищення якості медичної освіти.

Отже, вища медична освіта Великої Британії сформувалася в результаті тривалого історичного становлення, а завдяки ринку праці та його вимогам набула своєї унікальності, стала гнучкою, виробила особливі підходи до підготовки висококваліфікованих лікарів, які є вартими вивчення.

Маггларова К. Г. Профессиональная подготовка будущих врачей в условиях рынка труда Великобритании.

А В Великобритании происходит коренное переосмысление механизмов и моделей государственного влияния на экономические и социальные проблемы, вызванные мировым финансовым кризисом. Рынок труда выступает одним из сложных и динамичных элементов рыночной экономики.

Несоответствие требованиям рынка и работодателей к профессиональным компетенциям работающих и их реальным уровнем, необходимость постоянного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков в каждой профессии побуждают к модернизации профессионального образования и непрерывных изменений в ней. Учитывая это, можно утверждать, что рынок труда регулирует и детерминирует также образовательную политику любого государства, в том числе профессиональное образование.

Важным элементом обеспечения взаимодействия образования и рынка труда является распределение ответственности за увеличение инвестиций в человеческие ресурсы. Все участники взаимодействия должны взять на себя часть ответственности за увеличение и повышение эффективности инвестирования в человеческий капитал.

Ключевые слова: рынок труда; профессиональная подготовка; будущий врач; Великобритания

Magrlamova K. G. Professional preparation of future doctors in the conditions of labour market of Great Britain.

S Great Britain is undergoing a radical rethinking of the mechanisms and models of state influence on the economic and social problems caused by the global financial crisis. The labor market is one of the more complex and dynamic elements of a market economy.

Inadequacy of the market and employers' requirements to the professional competencies of the workers and their real level, the necessity of continuous improvement of professional knowledge, skills and abilities in each profession leads to the modernization of professional education and continuous changes in it. In view of this, it can be argued that the labor market also regulates and determines the education policy of any state, including vocational education.

An important element in ensuring the interaction between education and the labor market is the distribution of responsibilities for increasing investment in human resources. All participants in the interaction should take on the responsibility for increasing and improving the efficiency of investing in human capital.

Key words: labor market; vocational training; future doctor; Great Britain

Основні шляхи досягнення високих стандартів якості вищої професійної медичної освіти у Великій Британії, її стандартизація буде розглянуто нами у подальшій роботі.

Список використаних джерел

1. Бабушко С. Р. Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді: монографія; за ред. Л. Б. Лук'янової. Київ. – Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2015. 424 с.
2. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: дис. ... докт. пед. наук: спец.: 13.00.04. Київ, 2009. 544 с.
3. Ничкало Н. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 2. Серія: Проблеми та тенденції розвитку педагогічної освіти. Харків. С. 42–53.
4. Пазюра Н. В. Внутрішньофірмова професійна підготовка виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї: монографія [за ред. Н. Г. Ничкало]. Київ: Вид-во «Альфа-ПК», 2014. 514 с.
5. Cuddy N., Loney T. Vocational Education and Training in the United Kingdom: Short Description / Natalia Cuddy, Tom Loney // CEDEFOP Panorama Series. – 111. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Committees, 2005. 88 p.
6. Global Strategy on Human Resources for Health: Workforce 2030 // World Health Organization, 2016. URL: <http://who.int/hrh/resources/globstrathrh-2030/en/>.
7. Higher Education Statistics Agency: official site. URL: www.hesa.ac.uk.
8. Longhurst D. Chief Executive / Derek Longhurst // Forward. 2011. Issue 24. P. 1–9.
9. Medical Career Structure // General Medical Council. URL: http://www.gmc-uk.org/Medical_career_structure_doctors_in_training.pdf_25417075.pdf.
10. NHS Careers: Entry Requirements for Medical School. 2014. URL: www.nhs.uk/nhs-careers/nhs-uk/.
11. Roberts N., Bolton P. Medical School Places in England from September 2018. Briefing Paper of the House of Commons. 29 March 2017. № 07914. 17 p.
12. Royal College of Physicians. Underfunded, under-doctored, overstretched. The NHS in 2016. 21 September, 2016. URL: <https://www.rcplondon.ac.uk/guidelines-policy>.
13. Speech by Secretary of State for Health Jeremy Hunt to Conservative Party Conference. 4 October, 2016. URL: <http://press.conservatives.com/post/15133726050/hunt-speech-to-conservative-party-conference-2016>.
14. Weert E. Perspectives on Higher Education and the Labour Market: Review of International Policy Developments. Center for Higher Education Policy Studies, 2011. 62 p.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.02.2018



УДК 37.011.31:316.444.5



Твердохліб Г. В.

ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНШОМОВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

А Розкрита сутність професійної самореалізації вчителів іноземних мов, доведена необхідність активізації їхнього іншомовного потенціалу. Уточнена сутність поняття «іншомовне освітнє середовище» та його характеристики. Наведені приклади організації професійного спілкування в освітньому процесі на засадах діалогу й партнерства.

Ключові слова: професійна самореалізація особистості; вчителі; іноземні мови; іншомовне професійне спілкування; міжнародне співробітництво

Актуальність проблеми. Інтеграція України до європейського та світового простору, поширення ідей міжнародного співробітництва та розуміння взаємовигоди від нього зумовлюють необхідність створення іншомовного освітнього середовища. Оволодіння мовою міжнародного спілкування дозволяє людині ширше розкривати власний потенціал, розширювати межі професійного самовизначення, знаходити однодумців за межами країни, влаштувати сімейне й трудове життя. Мова є дієвим засобом спілкування у діалозі культур і цивілізації сучасного світу. Завдяки іноземним мовам розширюється географія придбання освіти й працевлаштування, відкривається доступ до іноземних сайтів і друкованих праць, відбувається стажування за кордоном.

Сучасний учитель іноземної мови має докорінно переосмислити свою роль в освітньому процесі з урахуванням новітніх рис суспільства: розвиток оновленого інтелекту та усвідомлення, що англійська мова є лідером у міжнародному спілкуванні. Разом з тим, навчання іноземної мови має бути зорієнтованим на розвиток мотивації виявлення та формування комунікативних умінь і навичок учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дотичними до дослідження є сучасні підходи до вивчення проблеми професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи з позиції акмеологічного підходу (С. Кіриченко, Т. Куценко, К. Поселецька, Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко) [3–6]. Питання формування іншомовної компетенції вивчали вчені й методисти Ю. Авсюкевич, О. Біляєв, Є. Головобородько, Ю. Караулов, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентиліук. Інтерактивні освітні

технології досліджували Є. Коротаєва, В. Мельник, О. Пометун, Г. Селевко, Л. Шелестова [1]. На перевагах застосування інтерактивних методів у процесі вивчення іноземних мов наголошують учені А. Люта, О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Шелестова. Труднощі, що пов'язані з формуванням іншомовної компетентності суб'єктів освітнього процесу, виявляли О. Аршавська, О. Беляєв, М. Коць.

Однак у дослідженнях недостатньо розкрито потенційні можливості іншомовного освітнього середовища для професійної самореалізації вчителів іноземних мов, бракує подібної практики.

Мета статті – довести значущість іншомовного освітнього середовища для професійної самореалізації вчителів іноземних мов; назвати прийоми, методи, форми, що підвищують ефективність професійної самореалізації вчителів іноземних мов на практиці.

Викладення основного матеріалу. У дослідженні нами розкрита сутність професійної самореалізації вчителів іноземних мов як процес активізації власного іншомовного потенціалу, засвоєння й трансляція знань і вмінь організації іншомовного освітнього середовища, коригування власних результатів і презентації найвищих досягнень професійної діяльності. Практику професійної самореалізації вчителів іноземних мов розглядаємо як активізацію потреб професійної самореалізації засобами іншомовного спілкування, стимулювання цих учителів до самовдосконалення їхнього іншомовного потенціалу, формування вміння самопрезентації в іншомовному середовищі в закладах загальної середньої освіти.

У дослідженні уточнюємо поняття «іншомовне освітнє середовище» як комфортні умови для самореалізації

учасників освітнього процесу під час спілкування, обміну навчальною та професійною інформацією, оволодіння й використання іноземних мов, побудови діалогу й співпраці на засадах партнерства. До його характеристик відносимо професійне й педагогічне спілкування, діалогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу з метою обміну інформацією професійного характеру, використання рідної та іноземних мов для встановлення контакту й партнерських стосунків у професійній діяльності, виявлення комунікативних здібностей комунікантів і формування їхньої комунікативної, мовленнєвої, іншомовної компетентностей.

Іншомовне освітнє середовище утворюють учасники освітнього процесу, між якими мають сформуватися такі міжособистісні взаємини, щоб навчально-освітні завдання розв'язувалися на високому рівні засвоєння, застосування, перенесення в нові умови життєдіяльності й ринку праці. Головним комунікантом у такому середовищі є вчителі іноземних мов. Оволодіти іншомовною комунікативною компетентністю, не перебуваючи в країні, мова якої вивчається, досить складно. Безумовно, від учителя, його професійної майстерності й іншомовного потенціалу залежить якість навчання школярів іноземним мовам, ефективність формування вміння спілкуватися з носіями мови, тобто мовою, яка вивчається, читати те, що написано, розуміти на слух те, що говориться в звичному темпі, говорити і писати так, щоб розуміли носії мови.

Іншомовне освітнє середовище функціонує завдяки організації іншомовного спілкування учасників освітнього процесу. Також нами уточнена сутність поняття «іншомовне професійне спілкування» як здатність суб'єктів освітнього процесу здійснювати комунікативну взаємодію на мові іноземних країн, обмінюватися досвідом професійної діяльності, розкривати й доповнювати власний іншомовний потенціал.

Знання й уміння професійної самореалізації вчителі іноземних мов і з інших навчальних предметів набували в іншомовному середовищі завдяки проведенню авторського спеціального курсу «Теорія і практика професійної самореалізації вчителів іноземних мов в іншомовному освітньому середовищі». До проведення такого спецкурсу залучалися методисти, вчителі, керівники закладів загальної середньої освіти. Також розкриття й збагачення іншомовного потенціалу відбувалося під час проведення колективних форм роботи та на засіданнях методичних об'єднань учителів іноземних мов.

Активізація потреб професійної самореалізації вчителів іноземних мов засобами іншомовного спілкування відбулася шляхом усунення перешкод, що заважають максимально повному розкриттю їхнього іншомовного потенціалу. З цією метою проводили тренінг професійного самопізнання, у процесі якого вчителі виконували вправи «Я людина», «Ти про мене ще не знаєш...», «Автопортрет», «Хто я?», «Взаємне інтерв'ю» [7]. Виявленню особистих уявлень,

цінностей, потреб й емоцій була присвячена лекція на тему «Професійна «Я-концепція» вчителя», на якій вибудовували самоконцепцію стосовно внутрішнього потенціалу та його розкриття в іншомовному освітньому середовищі.

До засобів іншомовного професійного спілкування відносимо використання на заняттях з іноземних мов автентичних відеофільмів, пісень, газетних статей, які розширюють межі професійної самореалізації вчителів.

Позитивним виявилось залучення вчителів іноземних мов до обміну доробками з питань створення іншомовного освітнього середовища з колегами району, міста під час проведення різноманітних колективних форм роботи (семінар «Онлайн мережі як потужний стимул для вивчення іноземної мови і підвищення рівня використання інформаційно-комунікаційних технологій»), відвідування методичних семінарів учителів міста, презентації на власних блогах новинок не лише з методики викладання іноземних мов, але й досвіду побудови міжособистісних взаємин із колегами, учнями й батьками на партнерських засадах.

Результативними виявилися засідання методичних об'єднань учителів іноземних мов і педагогічних нарад для всіх учителів, на яких розглядалися питання: «Створення іншомовного освітнього середовища як запорука відкритих і партнерських стосунків»; «Іншомовна компетентність учителів різних напрямів підготовки»; «Вимоги до участі суб'єктів освітнього процесу в міжнародних освітніх проектах»; «Співробітництво в освіті: теорія і практика».

Стимулювання учителів іноземних мов до самовдосконалення їхнього іншомовного потенціалу відбувалося завдяки діалогічному спілкуванню, розробленню й використанню інтерактивних технологій, виявленню лідерських і організаторських здібностей. Педагоги вивчали методичний досвід учителів іноземних мов, відвідували уроки молодих учителів, заняття школи молодого вчителя. Описаний досвід удосконалювали, розвивали шляхом інтеграції в інші предмети навчального плану. Розповсюдження досвіду відбувалося завдяки обміну досвідом між педагогічними працівниками закладу на засіданнях педагогічної ради, методичних об'єднань, методичних заходах; шляхом опрацювання дидактичних матеріалів; розробок методичних рекомендацій; при роботі з батьками; через випуск методичного бюлетеня, підготовки та публікації статей відповідного змісту в газетах, журналах; розміщення доробок на сайтах чи блогах.

Відвідування уроків англійської мови Ю. Ракітіної, аналіз її портфоліо свідчать про те, що вчителі іноземних мов постійно намагаються вдосконалювати власний потенціал. На думку цього вчителя у сучасному мовному просторі комунікативні технології стали невід'ємною частиною спілкування, отримання інформації, розвитку творчих здібностей і самоосвіти. Упровадження комунікативних технологій в освітній процес стимулює пізнавальну активність до навчальної діяльності, сприяє формуванню інформаційної культури. Необхідно внести кардинально нове у звичайні

форми роботи вчителя, що сприятиме цікавому і повнішому, всебічному розкриттю, зрозумілішому поданню навіть дуже складного навчального матеріалу, і тим самим допоможе скоротити навчальний час для успішного вивчення теми. Комунікативна технологія орієнтована на організацію навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання; 2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій); 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою; 4) мовленнєві засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

Використання ІКТ давало змогу відійти від традиційних форм навчання іноземних мов, підвищувати мобільність у засвоєнні інформації, оптимізувати засвоєння мовних структур граматичних правил, долати монотонність у викладенні іноземних мов, поєднувати інформаційну компетентність з іншомовною культурою.

Навчальні онлайн-платформи, що набувають популярності як засіб мобілізації й активізації потреб у вивченні іноземних мов, інтегрують процеси навчання, працевлаштування, планування кар'єри, доступності неперервної освіти, самоосвітньої діяльності. Цінним є те, що спілкування з іншими учасниками онлайн-платформи дозволяє створити іншомовне освітнє середовище, вдосконалювати методичний потенціал, накопичувати інструктивно-дидактичний матеріал, розвивати комунікативні й організаторські компетенції вчителів іноземних мов.

Стимулювальним ефектом володіють нові форми іншомовного спілкування, що відбувається під час бесід, дискусій, диспутів, інтерв'ю, конференцій, круглих столів, рецензування, спілкування завдяки електронній пошті та Інтернет з наступним обговоренням отриманої інформації, рольовим іграм, вікторинам, драматизації, перекладам (синхронні, послідовні чи дослівні, художні).

Педагогічну цінність іншомовного середовища підсилювала освітня проектна діяльність учителів, а участь у таких проектах виховувала культуру спілкування, вміння коротко й доступно формулювати й висловлювати думки, враховувати думки партнерів і знаходити компроміс у загальних справах, сприяла формуванню міжособистісних взаємин на правах рівноцінних партнерів і компаньйонів. Учителів іноземних мов долучали до створення освітніх інноваційних проектів. У межах Східного партнерства Європейського Союзу та принципу «сприяння зв'язків між людьми» діє програма «eTwinning». Серед 78 українських шкіл та 218 вчителів, зареєстрованих у програмі, є навчальні заклади Шевченківського району м. Харкова. Це Харківський ліцей

№ 89 та Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія», які співпрацюють зі школами Польщі, Греції, Румунії, Чехії та Португалії. Учителі з різних країн діляться досвідом, вивчають нові підходи у навчанні. Школярі отримують знання та можливість удосконалювати англійську мову.

Технологія співпраці дає учням можливість навчатися у взаємодії один з одним, застосовуючи набуті знання та досвід спілкування. За рахунок використання технології співпраці на уроках англійської мови більше часу витрачається на розвиток говоріння. Прикладами вживання технології співпраці на уроках мають бути такі: спільна робота за різними частинами тексту із подальшим обговоренням, групові проекти, такі ігри як «Поясни новому учню» або «Знайди та виправи помилку».

Ефективність виробленої системи підготовки до уроків доводять такі результати: учні із задоволенням відвідують уроки, охоче виконують домашні завдання, зацікавлено беруть участь у навчальних проектах, мають достатній і високий рівень навчальних досягнень, стають учасниками та переможцями Всеукраїнського конкурсу з англійської мови «Гринвіч» та Міжнародного ігрового конкурсу «Британський Бульдог».

Формування вміння самопрезентації в іншомовному освітньому середовищі в закладах загальної середньої освіти. Учителів переконували в тому, що презентація сприяє не лише формуванню вмінь говоріння, читання, аудіювання та письма, але й сприяє розвиненню логічного мислення, організації мовлення, його логічної побудови й структурування, постановці мети, викладенню висновків, навчає різним прийомам отримання і передавання інформації через тембр голосу, темп мовлення, рухи. Розробляли алгоритм самопрезентації, використовуючи досвід ученої Ю. Авсюкевич [1], яка до вступу самопрезентації віднесла такі елементи, як: привітання; привернення та утримання уваги; тема презентації; мета та основна ідея презентації; поєднання теми презентації з професійними інтересами слухачів; демонстрація компетентності мовця з предмета презентації; план презентації. На її думку основна частина може складатися з одного до трьох пунктів; заключна частина має містити: короткий виклад розкритої у презентації інформації та візуалізація результатів; підведення підсумків; висловлення подяки слухачам і пропозиції ставити питання.

Самопрезентація відбувалася у форматі блогу як інформаційною технологією, що підтримує функціонування в Інтернеті невеликого WEB-сайту, WEB-оглядача, що містить особистий щоденник учителя, його мережевий журнал подій, до якого він додає подані у зворотному хронологічному порядку ті чи інші записи, зображення або об'єкти мультимедіа. На сторінках блогу вчителі розміщували інформацію про ідеї співробітництва в освітньому середовищі. Вони вели переписку з колегами, учнями, батьками іноземними мовами.

Результати дослідження. Проведений аналіз наукової літератури з проблеми професійної самореалізації вчителів іноземних мов в умовах освітнього середовища. Доведена необхідність активізації потреб професійної самореалізації вчителів іноземних мов засобами іншомовного спілкування. У межах стимулювання таких учителів до самовдосконалення їхнього іншомовного потенціалу запропоновано авторський спеціальний курс «Теорія і практика професійної самореалізації вчителів іноземних мов в іншомовному освітньому середовищі». Формування вміння самопрезентації в іншомовному освітньому середовищі сприяло підвищенню рівнів професійної самореалізації вчителів іноземних мов.

Висновки. Таким чином, розкрито сутність професійної самореалізації вчителів іноземних мов як процес активізації власного іншомовного потенціалу, засвоєння й трансляції знань і вмінь організації іншомовного освітнього середовища, коригування власних результатів і презентації найвищих досягнень професійної діяльності. Уточнене поняття «іншомовне освітнє середовище» як комфортні умови для самореалізації учасників освітнього процесу під час спілкування, обміну навчальною і професійною інформацією, оволодіння й використання іноземних мов, побудови діалогу й співпраці на засадах партнерства. Наведені

приклади з практики професійної самореалізації вчителів іноземних мов і досягнутих ними результатів.

У подальшому дослідженні доцільно було б розробити критеріальну характеристику (критерії, показники, рівні) професійної самореалізації вчителів іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 2009. 21 с.
2. Брик Т. О. Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 236 с.
3. Кіриченко С. В. Матеріали до проведення навчально-методичного семінару «Теорія і практика організації освітньо-проектної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів»: навч.-метод. посіб. Харків, 2016. 125 с.
4. Куценко Т. В. Авторська програма розроблення й упровадження педагогічних умов професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2014. 64 с.
5. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 339 с.
6. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: колективна монографія. Харків, 2017. (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 7 (174)). 127 с.
7. Тренінг спілкування. Упоряд. Т. Гончаренко. Київ, 2004. 120 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 24.01.2018

Твердохліб А. В. Практика профессиональной самореализации учителей иностранных языков в условиях иноязычной образовательной среды.

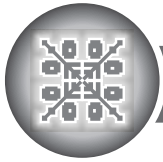
А Раскрыта сущность профессиональной самореализации учителей иностранных языков, доказана необходимость активизации их иноязычного потенциала. Уточняется понятие «иноязычная образовательная среда» и её характеристики. Приведены примеры организации профессионального общения в образовательном процессе посредством диалога и партнёрства.

Ключевые слова: профессиональная самореализация личности; учителя; иностранные языки; иноязычное профессиональное общение; международное сотрудничество

Tverdokhlib G. V. Practice of professional self-realization of foreign languages teachers in conditions of foreign educational environment.

S The article reveals essence of foreign languages teachers professional self-realization, proves necessity of activation of their foreign languages potential. The term of foreign educational environment and its characteristics are specified. There are given examples of professional communication organization in educational process through dialogue and partnership.

Key words: professional self-realization of a person; teachers; foreign languages; foreign professional communication; international cooperation



УДК 37.015.31:821.161.2



Северин Ю. М.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ КАРПА ОСТАПОВИЧА ХОДОСОВА

А Розкрито зміст поняття «компетентність» у світлі сучасної парадигми. У науковій розвідці визначено, що методична компетентність учителя української мови та літератури – це складне інтегроване утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, методичного досвіду та особистісних рис педагога. Автором проаналізовані різні підходи щодо розвитку професійної компетентності вчителів-словесників у педагогічній спадщині Карпа Остаповича Ходосова.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність педагога

Актуальність. На сьогодні інтегрування України у європейський простір стимулює соціальне замовлення на творчих, конкурентноспроможних спеціалістів, які постійно самовдосконалюються. Сучасна школа потребує вчителя нового типу, який володіє високою фаховою кваліфікацією та професійною культурою, здатний об'єктивно осмислювати педагогічні явища і факти, критично оцінювати й творчо перетворювати педагогічну діяльність. Таким чином, основним напрямком удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Постановка проблеми. Значення педагога в суспільстві є визначальним: він не лише сприяє розвитку учня як громадянина, а й фактично будує засади громадянського суспільства в повсякденній праці класу та школи. Професійну діяльність учитель наповнює глибшим творчим змістом: йому надано можливість вносити зміни не тільки до окремого уроку, а й навчальної програми загалом; використовувати як традиційні, так і нові форми роботи, розробляти і впроваджувати власні підходи до навчання й виховання учнів. Отже, в освітянина з'явилася реальна можливість виявити себе справжнім творцем освітнього процесу, реалізувати свій духовний потенціал, позитивно впливати на суспільний розвиток, дбати про збереження національної культури; вміти формулювати власні освітні потреби та мотиви, підвищувати свій рівень професійної та методичної компетентності.

Аналіз попередніх досліджень. Проблему розвитку професійної компетентності педагога вивчали багато зарубіжні й вітчизняні вчені: Л. С. Ващенко,

І. А. Зязюн, О. І. Пометун, О. І. Локшина, Л. І. Мацько, К. М. Плиско, І. В. Родигіна, К. О. Ходосов, О. І. Неживий та ін. Існує досить багато різних підходів та означень щодо визначення компетентності.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що більшість науковців (Р. С. Гуревич, Л. М. Мітіна, С. Г. Пільова) вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також особистісних якостей.

І. В. Родигіна вважає, що компетентність – це психолого-соціальна якість, котра означає силу й упевненість і джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності [4, с. 5].

На думку О. І. Пометуна, діяльність людини, зокрема засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, передбачає конкретні дії, операції, які виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їхню важливість для себе та для суспільства, людина відтак розвиває компетентність у тій чи іншій сфері [3, с. 4].

Так, Р. С. Гуревич у якості основних характеристик професійної компетентності виділяє такі: багатство знань, що відповідають умовам достатності для продуктивної професійної діяльності; системність організації та структурування знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість, таксономізованість знань, виділення основних і вузлових елементів; фундаментальність знань, визначальна роль загальних принципів, ідей; методологічність, прагматизм, неперервність зв'язків: «знання – діяльність»; рефлексивність знань [8, с. 46].

І. А. Зязюн розглядав поняття фахової компетентності вчителя у структурі педагогічної майстерності та визначав такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання функцій, а саме: вміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо [2, с. 118–121].

О. І. Неживий зазначає, що відомий педагог Карпо Остапович Ходосов працював у постійному педагогічному пошуці: урок літератури стає сучасним, якщо пробудити інтерес у школярів до вивчення літературних творів. Тож він наголошував на тому, що словеснику на уроці варто уміти створити проблемну ситуацію, сформулювати питання так, аби пробудити самостійність думки, зацікавити учня, активізувати його мислительну діяльність і спрямувати до самостійних висновків [5, с. 11].

Виходячи з вищезазначеного, зауважимо, що педагогічна компетентність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості.

Європейські фахівці компетентним педагогом вважають особистість, яка має високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної та організаційної взаємодії з учнями, організації діяльності школярів, колег, середовища й самого себе. Компетентність передбачає розвиток інформаційної функції (знати), діяльнісної функції (уміти), креативної функції (володіти), розвивальної функції (бути). Сучасний педагог повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту інформацію. Компетентний учитель-словесник – це учитель, який завдяки мобілізованим достатнім знанням, умінням і професійним здібностям спроможний успішно вирішувати на практиці психолого-педагогічні задачі; педагог знаючий, тямущий, здатний до професійного та особистісного зростання [1].

Отже, компетентність учителя – це процес набуття педагогом певних компетенцій, під якими розуміємо характеристики, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність його професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури з визначеної проблеми переконує, що більшість науковців підтверджує залежність методичної компетентності від особистісних рис людини, зокрема здібностей і готовності реалізовувати їх у професійній педагогічній діяльності. Безумовно, школі нині потрібен передусім інтелігентний (знаючий, розуміючий, креативний, ініціативний) вчитель, що володіє необхідними фаховими знаннями та вміннями, усвідомлює шлях до їх

набуття, володіє принципами й методами пізнання теорії й практики своєї педагогічної діяльності – саме на цьому наголошував у працях Карпо Остапович Ходосов.

У сучасному змісті освіти знання, вміння та навички стають допоміжним компонентом змісту освіти, інструментом досягнення освітніх цілей та завдань. Важливу роль у забезпеченні позитивних змін в системі освіти має вирішити удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня. Швидкий розвиток сучасної науки, постійне нарощування інформації, підвищення вимог до будь-якого професіонала щодо його професійної компетентності потребують від кожної особистості прагнення й уміння систематично та наполегливо займатися самоосвітою.

Створення системи підготовки учителів і учнів до самоосвіти – багатоаспектна проблема, що охоплює питання навчально-методичного, технічного, програмового, інформаційного, лінгвістичного, організаційного, психологічного забезпечення за умови, коли педагоги володіють знаннями з теорії самоосвіти та засобами вивчення потенційних можливостей дітей, відстежують результати свого впливу на розвиток учнів.

Сучасна ж педагогіка має потребу у висококваліфікованих спеціалістах, які здатні творчо підходити до організації навчально-виховного процесу та досягати високих якісних результатів. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що виникає потреба в досконалій організації та управлінні самоосвітньою діяльністю педагогів. Карпо Остапович Ходосов наголошував на тому, що наполегливе систематичне опанування методичними і фаховими знаннями допоможе піднести на вищий рівень практичну діяльність учителів. Вважав, що педагогічні працівники повинні бути здатні до безупинного самовдосконалення, орієнтованого на відповідність динаміці дійсності, саморозвитку та пошуку шляхів самореалізації особистості вчителя. Отже, постійна, наполеглива і систематична самоосвіта для педагога – це життєва необхідність, неодмінна умова його успіхів у важкій, але й вдячній місії – навчання та виховання підростаючого покоління. «Якщо людина не знає, до якої мети вона рухається, для неї жоден вітер не буде попутним», – зазначав Сенека. Ці слова досить вдало розкривають зміст самоосвіти педагогів. Завдяки моніторингу особистої педагогічної діяльності відбувається накопичення інформації про рівень самоосвіти педагога. Таким чином, у кожного педагога з'являється можливість прогнозувати та моделювати особистий розвиток, забезпечуючи неперервне професійне зростання.

Самоосвіта вчителя є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка складається з удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи.

Самоосвіта – це неперервний процес саморозвитку та самовдосконалення.

Механізм самоосвіти – це самоформування (яким я себе зроблю, яким я себе уявляю). Прийняття себе, розуміння себе, оптимістичне світосприймання – чи не головний принцип забезпечення умов для зміцнення і збереження сприятливих тенденцій у самовдосконаленні та самореалізації особистості педагога.

Відмінною рисою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи виступає не лише самовдосконалення в особистому та професійному плані, а й розвиток учнів. Учитель повинен досягти успіху, щоб досягли учні, а учні повинні досягнути успіху, щоб його досягло суспільство.

Карпо Остапович Ходосов вважав самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само»:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння вибирати своє місце в житті, у суспільстві, усвідомити свої інтереси;

– самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність;

– самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;

– самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;

– самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;

– саморозвиток – результат самоосвіти.

Шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності освітянин удосконалює і професійну майстерність, як наслідок, формується авторитет педагога серед учнів, батьків, колег. Таким чином, творчо працюючи, педагог сам створює свій особливий імідж – образ, який бачать інші. Частіше бажаний імідж формується згідно із соціально прийнятною моделлю вчителя-майстра (табл. 1):

Таблиця 1

Модель учителя-майстра

ПРОФЕСІЙНІСТЬ	ОСОБИСТІ ЯКОСТІ
<ul style="list-style-type: none"> • Знання предмета діяльності (учитель повинен вільно і гучно оперувати інформацією, бачити зв'язок в складній структурі доказів, уміти легко подавати учням знання і націлювати їх на оволодіння ними); • Любов до дітей (віра в потенційні можливості учнів); • Розумна вимогливість (дисциплінує учня); • Педагогічний такт (створення толерантних стосунків); • Педагогічне передбачення (уміння визначити можливі утруднення); • Інноваційність науково-педагогічного мислення 	<ul style="list-style-type: none"> • Високий рівень соціальної відповідальності; • Прагнення до самоосвіти (тісно пов'язане із зацікавленістю вчителя, натхнення до роботи, що, у свою чергу, підвищує емоційно-вольовий вплив педагога на учнів); • Духовна культура, справжня інтелігентність; • Гуманність, оптимізм, почуття гумору; • Критичність і самокритичність; • Креативність мислення
КОМПЕТЕНТНОСТІ	ТВОРЧІ ЯКОСТІ
<ul style="list-style-type: none"> • Інтелектуальна компетентність (наукові знання); • Психологічна компетентність; • Управлінська компетентність (базові вміння); • Мотиваційна компетентність; • Проективна компетентність; • Методична компетентність 	<ul style="list-style-type: none"> • Креативність (здібність виробляти нові ідеї); • Інтуїція (виявлення суттєвості); • Дивергентність (здібність мати декілька підходів до рішення однієї проблеми); • Оригінальність (наявність творчої уяви до підходу); • Асоціативність (вміння проводити аналогію)

Наслідком цього є продуктивність: зростання професійного рівня; сучасність та ефективність виконання прийнятих рішень; високий ступень навченості учнів; високий рівень вихованості учнів.

Слушною є думка К. О. Ходосова щодо того, яким має бути ідеальний учитель? Відомий педагог наголошував на основних компетенціях учителя:

- глибокі і міцні знання предмета, високо розвинутий інтелект;
- професійне володіння різними методами навчання та виховання дітей;
- уміння цікаво та доступно викладати матеріал, досягати ефективних результатів;
- любов до учнів та педагогічної діяльності;
- широка ерудиція, педагогічна інтуїція;
- особисті моральні, духовні й фізичні якостях.

Без будь-якого з перерахованих факторів успішна педагогічна робота неможлива. Адже професійну компетентність учителя складає сума знань, умінь і навичок, на основі яких формується творчий потенціал учителя, будується його професійна діяльність, спрямована на розвиток особистості кожного учня. Отже, компетентний педагог – знающий, обізнаний, тямущий, який на основі своїх знань та повноважень успішно вирішує навчально-виховні завдання.

Особливу увагу на формуванні професійних компетентностей вчителя-словесника звертав увагу К. О. Ходосов. Педагог акцентував увагу на засвоєнні словесником нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів, володінні сучасними методами, формами і технологіями організації навчання (опорні схеми, інтелектуальні ігри, ІКТ), використанні різноманітних форм проведення занять (проблемні та інтегровані уроки, лекції, семінари, диспути, уроки-подорожі, заочні екскурсії).

Карпо Остапович надзвичайно серйозно готувався до проведення уроків. Найбільше його хвилювало: що зробити, аби до юнацьких сердець дійшло схвильоване поетове слово; щоб це слово заграло поетичними барвами, перенесло юних слухачів у незвіданий світ прекрасного, породило незабутні враження, асоціації, збагатило розум їхній, схвильовало плесо інтелектуального світу дітей? Він розумів, що від того, як проведе його, як зуміє створити потрібний настрій для сприйняття нового матеріалу, багато в чому залежатиме все наступне: полюблять діти письменника, зрозуміють його твір, зрештою – закохаються в героїв, чи залишаться байдужими, нудьгуватимуть на уроці. Відомий педагог вважав, що «для вчителя конче необхідним є вміння гарно, виразно читати з книги і напам'ять; швидко і надовго запам'ятовувати тексти – як віршовані, так і прозові» [5, с. 89]. Тому урок літератури він вважав доцільно іноді починати розповіддю про якийсь цікавий епізод, читанням напам'ять уривку чи твору в цілому, згадкою про зустріч з письменником, враження від баченої в театрі постановки, кінофільму тощо [7, с. 45].

На уроках літератури дидактичні ідеї видатного педагога були спрямовані на розвиток у старшокласників навичок самостійного сприймання художнього твору, аналізу його ідейного змісту в єдності з художньою формою. О. К. Ходосов акцентував увагу педагогів на тому, аби вони детально опрацьовували з учнями ідейний зміст творів, адже мова, рідне слово має велике значення для формування естетичного та духовного виховання школяра. Щира закоханість у красу художнього слова, глибоке розуміння емоційної й виховної його сили обумовили й характер методики Карпа Остаповича. Основне в ній – викликати в юних слухачів гаряче захоплення письменником та його творами, досягти того, щоб творчість кожного класика здавалась учням найкращою, бо тільки це може розпалити невгамовне бажання читати й читати [5, с. 134].

Учитель наполегливо рекомендував словесникам застосовувати проблемне вивчення художнього твору, адже розумів, що майстерність вчителя полягає в умінні створити проблемну ситуацію, сформулювати питання так, щоб пробудити самостійність думки, зацікавити учня, активізувати його мислительну діяльність і спрямовувати до самостійних висновків. Педагог вбачав, що вміле використання наочних посібників при вивченні української літератури набагато підвищує якість засвоєння учнями програми, прищеплює їм любов до художнього слова, збуджує інтерес до літератури [6, с. 79–81].

На уроках української мови особливу увагу Карпо Остапович звертав на розвиток пізнавальної активності школярів: навчав мовленню, добирав до уроку цікаві завдання, аби розвивати мислення, творчі вміння й здібності; виховував національно свідому особистість. Вагомими надбаннями К. О. Ходосова є матеріали щодо підготовки учнів до написання творчих робіт. Педагог закликав вчителів дбати не лише про бездоганну грамотність, охайність робіт, вив-

чення граматичних правил, а й високу культуру мовлення школярів. Націлював проводити уроки розвитку зв'язного мовлення інноваційно, аби дати дитині широкий спектр для творчості, для виявлення ініціативи, змусити зосереджено думати, самостійно складати речення, дбати про грамотність викладеного.

Як керівник районної секції вчителів української мови та літератури, К. О. Ходосов був стурбований слабкою грамотністю школярів, поганою каліграфією (некрасивий почерк, часто записи зроблено неохайно, неправильно написано літери), пропонував педагогам району своє бачення щодо покращення формування культури мови учнів, зазначаючи недоліки, які допускали учителі-словесники.

Актуальними є нині його рекомендації авторам підручників – при складанні тем треба звертати увагу на те, щоб матеріал сприяв розвитку творчої думки школярів, активізував мислення дітей та спрямовував на самостійну роботу над художнім твором [5, с. 12].

Орієнтація на творчого вчителя, прагнення збагатити його професійну компетенцію особливо відчутна в методичних посібниках Карпа Остаповича Ходосова «Методи активізації учнів на уроках української мови», «Про методику оглядової лекції в 10 класі», «Виховна сила поезії Т. Г. Шевченка», «Українська література у 8 класі», «Літературно-творчий гурток у школі», «Іван Котляревський у школі», «Вивчення лірики І. Франка в 9 класі», «Вивчення творчості Михайла Стельмаха» тощо.

Відомий педагог вів плідну позакласну роботу з літератури, керуючи шкільним літературно-творчим гуртком понад п'ятнадцять років. Маючи дружні стосунки з багатьма тогочасними українськими письменниками, перетворив шкільний гурток у літературну студію, яку опікував відомий дитячий письменник Борис Комар. Щороку, як підсумок роботи, гуртківці видавали машинописний журнал «Весна», проводив зустрічі з письменниками, випускали літературну газету «Промінь». Крім того, педагог сприяв тому, що його вихованці виготовили і систематично доповнювали велику карту «Літературна географія Полтавщини», на якій маленькими фото письменників позначено місця (села і міста області), зазначаючи імена відомих митців слова.

Варто наголосити на завданнях, які ставив перед собою Карпо Ходосов щодо діяльності літературного гуртка: «Передусім – це ще більше, ніж на уроках літератури, пробудити в учнів любов до художнього слова, дати відчуття сили і красу мистецтва слова, естетичну насолоду від читання літературного твору, навчити глибоко розбиратися в ідейному змісті, образах, художніх особливостях творів» [2, с. 7].

Доробок відомого педагога є надзвичайно цінним для вивчення словесниками, адже збагачує професійну творчість енергетикою добротворення, що сприяє глибокому осмисленню значущості педагогічної праці. Він умів заохотити учнів, викликати в них інтерес, прищепити любов до науки, глибоко і тонко розумівся на дитячій психології, охоче ділився багатющим досвідом з педагогами,

допомагав молодим. Творче горіння у нелегкій праці у навчанні і вихованні підростаючого покоління, сумлінність і ретельність, активність в громадянській позиції – все це було притаманне вчителю.

Значимою залишається педагогічна діяльність Карпа Ходосова і нині. Головною метою його життя було прищеплення любові до художнього слова, книги, виховання свідомого читача, формування особистості громадянина – патріота. Заслужений учитель Карпо Остапович належав до покоління Василя Сухомлинського, самовіддано й наполегливо навчав рідної мови й літератури, передаючи любов свого серця дітям.

Отже, педагогічна спадщина К. О. Ходосова виховує у словесників бажання до творчості; розкриває обрії нових можливостей, бачення яких породжує дієві імпульси для реалізації проектів і надає сили та енергії. Вищезазначений матеріал про педагогічну спадщину відомого педагога підтверджує важливість розвитку професійної компетентності, який був актуальним тоді й залишається нині.

Северин Ю. Н. Развитие профессиональной компетентности учителей-словесников в педагогическом наследии Карпа Остаповича Ходосова.

Ⓐ Раскрыто содержание понятия «компетентность» в свете современной парадигмы. В научной разведке определено, что методическая компетентность учителя украинского языка и литературы – это сложное интегрированное образование, составляет сочетание результата методической подготовки, методического опыта и личностных черт педагога. Автором проанализированы различные подходы по развитию профессиональной компетентности учителей-словесников в педагогическом наследии Карпа Остаповича Ходосова.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная компетентность педагога

Severyn Yu. N. Development of professional competence of teachers of the humanitarian disciplines in the pedagogical heritage of Karpo Ostapovych Hodosov.

Ⓐ In the proposed paper the content of the concept «competence» is disclosed in the light of the modern paradigm. Research determines methodological competence of the teacher of the Ukrainian language and literature as a complex integrative education, which consists of the result of methodological training, methodical experience and personality traits of the teacher. The author analyzes different approaches to the development of professional competence of teachers of humanitarian disciplines in the pedagogical heritage of Karpo Ostapovych Hodosov.

Key words: competence; professional competence of the teacher

Список використаних джерел

1. Матеріали з досвіду роботи вчителя світової літератури Артемівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №10 Жукової Галини Василівни. Персональний сайт учителя зарубіжної літератури Бахмутської загальноосвітньої школи I-III ст. №10 Жукової Галини Василівни. URL: <http://www.galyna-zhukova.edukit.dn.ua>
2. Корабельнікова Д. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії: зб. наук. праць Бердянського держ. пед. ун-ту. Серія Педагогічні науки. 2010. № 3. С. 118–121.
3. Леонова Н. Мовно-комунікативна вправність учнів у вимірі компетентності орієнтованого навчання. Вивчаємо українську мову та літературу. 2013. № 1. С. 4.
4. Маркова І., Садкіна В. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: від теорії до практики. Вивчаємо українську мову та літературу. 2016. № 25–26. С. 4–5.
5. Неживий О. Сторінки педагогічної спадщини Карпа Ходосова: посіб. для вчит. – Полтава : Полтавський літератор, 2015. С. 156.
6. Ходосов К. Використання додаткового матеріалу на уроках літератури. Література у школі. 1951. № 3. С. 79–81.
7. Ходосов К. Початок уроку літератури. Українська мова та література в школі. 1967. № 8. – С. 43–49.
8. Щербатюк Л., Щербатюк С. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2009. Вип. 165. С. 45–49.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 22.01.2018



УДК 378:784+792

 Дзюба О. А.

ВОКАЛЬНА ТВОРЧИСТЬ Ф. ЛІСТА У РЕПЕРТУАРІ СТУДЕНТІВ ВОКАЛЬНО-АКТОРСЬКИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ (ПЕДАГОГІЧНІ МІРКУВАННЯ)

А Досліджено музичні особливості вокального доробку Ференца Ліста, які створюють підстави для обґрунтування відповідних принципів виконавської вокальної культури актора-співака. Узагальнена педагогічна стратегія виховання вокальних навичок акторів на стильовому підґрунті романтичних творів. Ідеї синтезу мистецтв відбиваються у відповідному комплексі засобів виразності. Робота базується на культурологічному та історико-біографічному методах, які залучають вокально-виконавський і педагогічний досвід автора.

Ключові слова: вокальне виконавство; синтетичний актор; педагогічна майстерність; синтез мистецтв; романтизм

Постановка проблеми. Вокальні здібності є невід'ємною складовою творчої особистості сучасного актора-співака. Сучасне виконавське мистецтво знаходиться у неперервному русі в процесі пошуку нових засобів і форм виразності. Наслідком є нове трактування функції акторського амплуа, яке набуває рис універсальності. Відповідно до цього, новим є аспект бачення амплуа актора – крізь призму поняття «синтез мистецтв». Так, «синтетичний актор» повинен володіти всім спектром виконавських навичок. На високому професійному рівні він повинен: співати, танцювати, займатися музикуванням. У зв'язку з цим, виникає потреба саме у «синтетичних» акторах, які б могли успішно працювати в різних стилях і напрямках музичного мистецтва. Особливо важливим є володіння навичками вокалу. Тому проблема вокально-виконавської творчості актора як невід'ємна складова його сценічної діяльності є актуальною для сучасної вокальної педагогіки.

Додатковим ракурсом для розв'язання визначеної проблематики цієї статті є принципи відбору виконавського репертуару – академічного, нешаблонного та, водночас, відповідного до здібностей співаючого актора. Саме такими якостями, на нашу думку, наділена пісенна творчість Ференца Ліста. Цей композитор-романтик практично втілював ідею синтезу мистецтв, величезне значення надавав поетичному слову у власних творах, а актуальна для актора проблема мелодекламації пронизує його камерно-вокальну творчість. Здобувши авторитет віртуоза-інструменталіста (виконавця і композитора), Ф. Ліст розробив власну систему інтонаційної форми слова у романсах і піснях.

Поезія світового рівня стала поетичною основою його вокальної творчості. На жаль, цей аспект інтеграції пісенної творчості Ф. Ліста у виконавську практику «синтетичних співаючих акторів» і досі не розглянуто у спеціальній вокально-педагогічній літературі; а у музикознавчій літературі аналіз вокального доробку композитора надано лише побіжно, у відповідних розділах монографій [4; 11; 12; 16]. Між тим, пісні та романси Ф. Ліста є перлинами репертуару видатних співаків, та й у виконанні акторів органічно звучать як вставні номери театральних драматичних вистав (наприклад, вокальні парафрази Ноктюрну № 3 під назвою «Пісня любові», «Канцона»).

Останні дослідження. Спираючись на базові праці з теорії вокальної педагогіки, можна констатувати, що основна увага у них приділяється: технічним аспектам постановки голосу [1; 5; 13]; вдосконаленню вокально-виконавських навичок [14]; історії вокального мистецтва [1; 2; 4]. Між тим, питання свідомого оволодіння творчими процесами виконання вокально обдарованих акторів і співаків із драматичним акторським хистом є наскрізною темою останніх авторитетних досліджень [2; 13; 14]. У них наголошується нагальність інтеграції різних жанрових сфер мистецтва (музики та театру) [8]. Безпосередньо до специфіки навчання вокалу драматичних акторів зверталася С. Саврук [14].

З останніх досліджень відзначимо роботи В. Антонюк, яка розглядає унікальність української вокальної школи як таку, що на початку свого становлення виховувала саме синтетичних акторів-співаків і це – ідеал сьогодення. Саме до таких підвалин треба звертатися у викладацькій діяль-

ності. На жаль, досвід теоретичного осмислення методичних принципів і прийомів співу драматичних акторів не може бути таким універсальним, як у світовій вокальній педагогіці класичного вокального мистецтва. Позначена проблема у сучасній мистецтвознавчій літературі не отримала належного висвітлення. Проте, здобутки вивчення вокальної творчості Ф. Ліста стають у нагоді при практичній реалізації заявленої проблематики [6; 7; 9; 11; 12; 15; 16].

Мета статті – вивчити вокальний доробок Ф. Ліста та розкрити особливості його інтеграції у виконавський репертуар студентів акторських спеціалізацій у ВНЗ культури та мистецтва. Педагогічні завдання, що очікують вирішення, знайдуть фактологічне підкріплення у тексті статті. Це насамперед проблеми синтезу мистецтв творчості Ф. Ліста (поєднання слова, музики, акторської пластики, мімізису як органічних складових) [15]; патріотичність композитора та зв'язки зі слов'янською культурою [6; 9]; широкий біографічний контекст вокальної творчості Ф. Ліста [3; 7; 10; 16] та проблеми стильової еволюції його пісень і романсів [11; 12].

Викладення основного матеріалу. Вокальна творчість Ф. Ліста серед широкого жанрового діапазону його творів займає достатньо периферійне місце. Вона включає пісні й романси (їх у композитора біля 90, що складає найменшу кількість у загальному списку його творів). Як відомо, пісні Ф. Ліста – це єдина галузь музичного мистецтва, у якій композитор не став принциповим новатором. Можливо, це сталося тому, що видатного обдарування яскравого вокального мелодиста, як, наприклад, у вокальних творах Р. Шумана, Ф. Лист не мав. Принцип раціонального мотивного винахідництва й елемент придумування завжди грали у композитора особливу роль у творчому процесі. За власним визнанням, композитор іноді створював оригінальні теми своїх пісень із великими труднощами.

Інструментальна природа мелодії, що визначає стильову рису Ф. Ліста, безпосередньо відбилася в його вокальній сфері, стала деякою перешкодою для виконання пісень, а з іншого боку – неповторною рисою, що визначає особливий вокальний стиль композитора. Пісні та романси раннього періоду відрізняються деякими надмірностями. Вони, як говорив сам композитор, «нафаршировані фортепіанним супроводом до нестями» (наприклад, «В хвилих прекрасних Рейну», «Як дух Лаури»). Крім цього, відзначимо насиченість і віртуозність Лістовського фортепіанного супроводу, яке було зручним і доступним лише для виконавця, що володів величезним комплексом піаністичних навичок. Іноді цей супровід був настільки ускладненим і захаращеним, що вокальна партія тонула у ньому, стаючи деяким доповненням до нього. Лише з роками «...Лист навчився приводити в гармонійну відповідність вокальний і інструментальний плани пісні» [11, с. 211]. Проте, мелодійна лінія у Ф. Ліста – це гнучкий виразний елемент, що відноситься – у більшості випадків, – до природи інструментального, віртуозного характеру.

Наче виправдовуючись, сам Ф. Лист писав: «...Далеко не

зайве й у будь-якому випадку «несмішно», як це багато хто стверджує, якби композитор у декількох рядках намічав би духовний ескіз свого твору і, не впадаючи у дріб'язкові роз'яснення, навіть приховуючи подробиці, висловлював би тільки думки, змальовував ідею, яка послужила йому основою для твору» [12, с. 31]. Він свідомо підпорядковував логіці розуму власний творчий процес. Навіть у мистецтві імпровізації, яким він володів в ідеалі, у нього завжди було щось раціональне: вміння підпорядкувати все багатство своєї фантазії головній керуючій ідеї. Відповідально ставлячись до вибору поетичних сюжетів для своїх творів, Ф. Лист говорив про те, що програмна музика найкраще передається синтетичним жанром «поєми, які ми за браком відповідної назви змогли б назвати «філософськими епопеями», і серед яких найбільш гігантським є гетівський Фауст» (тому не дивно, що основну частину симфонічної спадщини Ф. Ліста складають симфонічні поеми – жанр найбільш прийнятний для нього) [4; 16]. Також композитор рішуче заперечував проти використання в музиці сюжетів і словесних текстів, що мають історичний і міркувально-розповідний характер, так як його творчу увагу постійно привертало життєво-напружені, складні психологічні ситуації. Його перші кроки в такому баченні вокального жанру відносяться до часу створення ним опери «Дон Санчо або Замок любові (1824–1825), яка поряд з драматичними аріями і вокальними ансамблями включала в себе також пісні ліричного складу [11, с. 128]. Але ця спроба композитора не відразу отримала розвиток (найближче десятиліття він працював у сфері фортепіанної музики). У 1839 році була написана його пісня «Золотокудрий ангел мій» («Angiolin dal biondo crin») на слова Ч. Бочеллі. Лише досягнувши зрілого віку, в середині 1840-х років, Лист опублікував свої ранні редакції пісень на слова Гюго, Гейне, Гете і Шиллера. Системно Ф. Лист звернувся до сфери вокальної музики через десять років у Веймарський період, уже ставши сформованим зрілим художником.

Романси і пісні періоду 30-х–40-х років. Саме в цей період уперше з'являються ще невпевнені вокальні спроби пісень, написаних на слова Гюго, Гейне, Гете, Шиллера та ін. Цей період знаменується продуктивною концертною діяльністю композитора. Особлива роль відводиться Німеччині, після відвідин якої композитор опублікував декілька пісень на слова німецьких композиторів, таких як Г. Гервег «Піти хотів би» і Л. Рельштаб «О, де він». Він відмовляється від звукових нагромаджень фактури, досягає завершеності загальної форми і деталей. Як говорить Мільштейн: «Від марнотратства і пишності він приходять до економії технічного матеріалу...» [11, с. 12]. Переслідуючи один і той же комплекс ідей, композитор об'єднує здобутки свого вокального і фортепіанного джерел. У 1841 році Лист роз'їжджає по Шотландії, грає в Ліверпулі і Брюсселі, де знайомиться з п. Ліхновським, автором поетичного тексту пісні «Ноннерверт». Ця пісня – своєрідне закріплення вражень від перебування в тому ж році Ліста із сім'єю на рейнському острові Ноннерверт. У Берліні Лист зна-

йомиться з багатьма видатними вченими, музикантами й артистами, у числі яких Шарлотта фон Хагн, що згодом стала однією з численних аматорських авторів поетичних текстів пісень. Крім цього, в результаті концертних поїздок по містах Європи 1841–1843 років, з-під пера композитора виходять пісні на слова П.-Ж. Беранже «Старий бродяга», Д. де Жирарден «Він так любив!». Дивує властивість композитора чуйно вбирати в себе різні національні особливості поетичного мистецтва і моментально втілювати їх. Невипадковим є й поява «Жіночих сліз» – пісні на слова К. Павлової. Концертуючи в 1843 році в Москві і паралельно вивчаючи російську музичну і поетичну культуру, Ф. Ліст познайомився з цілою низкою письменників та артистів. Він неодноразово бував у будинку Павлових як в одному з центрів літературного життя, де часто бували О. Герцен, Т. Грановський, П. Чаадаєв. Кароліна Павлова також була перекладачкою на німецьку мову творів О. Толстого, з яким композитора також зв'язували дружні стосунки.

Листування з О. Верстовським і О. Варламовим, авторами романсів призводить до особистої зустрічі з Ф. Лістом у цей період. У їх романсах Ліста приваблювала мелодика широкого пісенного складу, що рухається легко, природно і невимушено, мелодика емоційно щира, перейнята теплим почуттям. Російські романси ставали основою його віртуозних фортепіанних транскрипцій (наприклад, «Соловей» Аляб'єва на слова Дельвіга). Цікаво, що російські пісні, як і угорські, йому доводилося слухати переважно у виконанні циган (а це ще більше збуджувало інтерес композитора до пісенної творчості), так як він із дитинства звик і відчував до нього пристрасть. Транскрипція «Солов'я» була видана Листом разом із транскрипцією пісні-романсу П. Булахова «Ти не повіриш, яка ти мила», що названа у композитора «Циганського пісню». Паралельно з обробками російських пісень, Ліст видає і свою першу збірку романсів, до якої ввійшли «Лорелея», «На Рейні», «Миньона» (остаточні їхні редакції були здійснені пізніше, у 1856 році).

Зазначимо, що виданий у 1843 році перший пісенний збірник композитора поповнили такі пісні, що ввійшли (умовно) до другої збірки 1844 року, такі як: «Могила предків» на сл. Л. Уланда, «Таємниця кохання» на текст Ш. Хагн, а також «Гостібельца» і «Могила і троянда» на слова В. Гюго, одного з найулюбленіших і провідних французьких поетів, до якого композитор звертався досить часто протягом усього наступного періоду пісенної творчості. Підтримуючи поета-однодумця Ф. Шобера, він пише пісню на його слова під назвою «Покійним Веймара», а також другу версію пісні «Радість і горе» на текст Й. Гете. У даному випадку, своїм зверненням до Гете, Лист намагається відновити нерозважливо обірвані зв'язки з великими гуманістичними традиціями художників, які колись жили і творили в Веймарі; серед них Гете, Шиллер, Гердер та ін. У 1848 році Ф. Ліст пише й інший свій твір, пов'язаний із революційними заворушеннями. Це вокальний квартет для чоловічих голосів «Веселий легіон» на текст поета і журналіста А. Бухгейма.

У Веймарський період (з 1848 по 1859 роки) вокальна

творчість Ф. Ліста збагатилася появою низки пісень на слова улюблених поетів, таких як Л. Уланд «Висока любов» і Г. Гофмана фон Фалерслебена («Я помер від мук пристрасті блаженної», «Серед радощів, серед мук любові»). Необхідно сказати, що в цей же час саме Гофман фон Фалерслебен, який часто бував у Ф. Ліста у Веймарі, підказав композитору думку про створення у Веймарі нового об'єднання художників для боротьби за прогрес у мистецтві. Так, на противагу старому Веймарському союзу, виникла «нововеймарская школа» й об'єднання творців, до якого ввійшли Г. Бюлов, Г. фон Фалерслебен, І. Рафф, П. Корнеліус (на слова якого згодом буде написана пісня «Знову поруч бути з тобою»), Р. Поль тощо. Також була створена пісня «Люби, люби, поки можна любити» на слова Ф. Фрейлиграта. Помітно, що всі ці пісні – на любовну тематику, вони чуттєво підняті й пройняті душевної спрямованістю і томлінням любовного очікування. І це не дивно, адже сам композитор відчував ці почуття до своєї другої дружини Кароліні Вітгенштейн. До кінця 50-х років у житті Ф. Ліста відбулося досить багато подій, що вплинули природним чином і на творчу його діяльність. У ці роки покинули будинок Ф. Ліста і вийшли заміж обидві улюблені дочки композитора – Козіма, яка вийшла заміж за Ганса фон Бюлова, одного з учнів Ф. Ліста і Бландіна (за Емілія Олів'є), що швидше за все спричинило за собою появу кількох пісень на любовну тематику, серед яких: пісня на слова О. Редвіца «В любові все дивовижних чар повно», «Люблю тебе» Ф. Рюккерта і «Травневий букет» (цикл з двох пісень «Фіалка» і «Первоцвіт»). А у 1859 році – останній рік цього десятиліття завершує ціла низка пісень, що поповнює й без того вже величезний вокальний дорожок композитора.

Ф. Ліст звертається до корифеїв класичного поетичного мистецтва, таким як В. Гюго: «Як дух Лаури», «Як життя нам врятувати», «Дитя, коли б я був царем», «Коли б чудовий луг»; Й. Гете – друга редакція пісні «Усюди тиша і спокій» і Г. Гейне – «Смертельною повні отрути», «Ти, як квітка, прекрасна». У ці роки композитор поклав чимало творчих зусиль саме на створення вокальних творів. Його наполеглива робота завершується виданням нових редакцій пісень «Золотокудрий ангел мій», «На Рейні», «Пісня Міньйони», «Лорелея», «Король жив у Фулі колись» тощо. Композитор, кожен раз створюючи свій новий шедевр, намагається повністю зануритися в поезію, у результаті чого виникає єдність поетичного і музичного компонентів. Дивує його майстерність до передавання найтонших психологічних відтінків, індивідуальних рис лірики таких великих поетів, як Гете, Гейне, Гюго, Шиллер, Уланд.

У римський період (1861–1869) вокальна творчість композитора поповнюється величезною кількістю пісенних шедеврів на тексти німецьких авторів (у першу чергу Й. Гете, на слова якого були написані «Прийди, прийди до мене», друга редакція пісні «Радість і горе», «Хто гіркоту злу скуштував»; Г. Гейне – друга версія пісень «Кликав я смерть до себе» і «Один в горах пустельних»; Е. Гейбель – «в річці квітка Лілеї» і Н. Ленау «Три цигана»; Ф. Геббель «Квітка і

запах» і Ф. Дінгельштедт «Лийся, лийся погляд блакитний», а також Л. Рельштаб «Осінні вітри»). Також у вокальній творчості Ліста знаходять місце поезія Р. Поля («Юнацьке щастя»), Н. Нордман – серенада «Наспів мій, лети», Д. Ліхновський «Нонненверт», П. Корнеліус «Знову поруч бути з тобою». До речі, цікавий і той факт, що Корнеліус – не лише автор поетичних текстів, а й композитор, який створив оперу «Багдаський цирюльник», поставлену Ф. Лістом у 1858 році на Веймарській сцені. Відзначимо, що таке розмаїття авторів поетичних текстів, представлених у вокальній творчості Ф. Ліста, не випадкове, так як його будинок був місцем зустрічі різних видатних осіб. Це й ті люди, яких він поважав і які залишили відбиток у його творчій діяльності: Олексій Толстой, Вальтер фон Гете, Генріх Гофман фон Фалерслебен, Емануель Гейбель, Петер Корнеліус і багато інших. О. Толстой залишив особливий відбиток у його творчій долі. Саме на його поетичний текст у 1866 році Ф. Ліст написав пісню «Не ганьби мене, мій друже».

К. Вітгенштейн, долучила свідомість Ф. Ліста до поезії В. Жуковського і М. Лермонтова. Не без впливу Кароліни сформувалася у нього й низка цікавих думок щодо слов'янських мов. Зокрема він зазначає «милослівність», «емоційність», «багатство асонансів» російської мови. Ф. Ліст говорив: «Завдяки ритмічності, слов'янська мова дуже зручна для співу; прекрасні вірші В. Жуковського і О. Пушкіна, наприклад, містять у собі, так би мовити, мелодію, намічену віршованим розміром» [10, с. 151]. До О. Толстого Ф. Ліст ставився з особливим теплом і любов'ю. Він, наприклад, активно сприяв постановці трагедії «Смерть Івана Грозного» на сцені Веймарського театру. Із роками дружні відносини Ф. Ліста з Толстим стали ще міцнішими. На початку 70-х років Ф. Ліст написав музичний супровід до балади Толстого «Сліпий».

Останній період творчості (1869–1886) пов'язаний із містами Веймар, Пешт, Рим, де Ф. Ліст занурюється до рідної йому угорської музики. У симфонічних концертах він диригує новими творами угорських композиторів – Ш. Берти, Е. Міхаловіч, Б. Орці і В. Лангера. Композитор, працюючи в жанрі вокальної лірики, пише на слова К. Короніні пісню «Дочка рибалки» і «Я втратив усе – життя і сили» на слова А. де Мюссе, романс «Перлина» Т. Гогенлоє. У 1874 році з'являються іще три шедеври: «Жанна д'Арк» на слова О. Дюма, «Дзвони Марлінг» на слова Е. Ку і «...І мовив так» на слова Р. Бігелєбіна. Пісенні шедеври, написані в пізній період творчої діяльності композитора завершують його творчий і життєвий шлях. У їх числі – романси на слова Г. Шорн і Ф. Кауфмана «Безмовним будь» та «Мертвий соловей», «Гори, сонця промінь» на сл. А. Теннінсон, «Щасливий» А. Вільбранда, «Хотів тобі вінок сплести я» Ф. Боденштедт, «Прощай!» Л. Хорвата й особлива за змістом пісня «Молитва» на слова російського поета М. Лермонтова. Про закінчення роботи Ф. Ліста у сфері вокальної творчості свідчить поява пісенних шедеврів, таких, як романс «Покинути» на слова Г. Михеля, «О море в годину нічну» на слова А. Мейснера, «Денні звуки замовкають» на слова Ф. Саара

1880 року, а також «Бог угорців» на слова Ш. Петефі 1881 року.

Висновки. У ході дослідження було встановлено, що романси і пісні Ф. Ліста не поступаються його попередникам (зокрема Шуберту і Шуману) з точки зору мелодійної стихії й безпосередності вираження. Але пісні Ф. Ліста перевершують їх у сфері гармонії [7], в тонкощах деталей інструментального супроводу, фактури. Крім того, потрібно відзначити і той факт, що саме Ф. Ліст створив новий жанр, який до нього не зустрічався в жодного композитора: жанр імпресіоністичної замальовки, стислих вокальних, швидкоплинних вражень і переживань. Пісенна творчість Ф. Ліста розвивалася інтенсивно, і його фарби досконалості вирили лише у пізній період його життя. Якщо говорити про вибір композитором поетичної основи для своїх пісень, то тут він виявився достатньо універсальним із точки зору мови. Ф. Ліст писав музику на вірші поетів різних країн (Німеччини, Франції, Італії, Англії, Угорщини і Росії). Таке географічне розмаїття авторів його поетичних текстів нечасто зустрічається в історії вокальної музики, але для Ф. Ліста таке різноманіття є цілком виправданим, пов'язаним із його способом життя. У подорожах Ф. Ліст свідомо сприймав різні особливості поетичного мистецтва і передавав їх через музику. Зазначимо національні школи провідних поетів, чия поезія була домінуючою в творчості композитора. Це німецькі письменники – Й. Гете, на вірші якого було написано 7 пісень, Ф. Шіллер – тексти з п'єси «Вільгельм Телль» і Г. Гейне – 7 пісень. Далі – В. Гюго – 6 пісень (із французьких текстів), Петрарка – 3 сонети (з італійських). Крім цього, Ф. Ліст поклав на музику твори й інших поетів: німецьких (Л. Уланд, Ф. Фрейліграт, Гофман фон Фалерслебен, Ф. Рюккерт, Н. Ленау, Е. Гейбель, Г. Гервег, Л. Рельштаб); французьких (П.-Ж. Беранже, О. Дюма, А. де Мюссе), угорських (Ш. Петефі, Л. Хорват). Якщо говорити про російських поетів, чії твори також представлені у творчості композитора, то тут він зупинився на творах таких поетів, як М. Лермонтов, О. Толстой, Е. Орлеанська, К. Павлова. Іноді Ф. Ліст звертався й до менш професійних із художньої точки зору віршів. Авторами цих текстів були поети і поетеси із впливового аристократичного кола (Д. Ліхновський, К. Короніні, Т. Гогенлоє, Е. Мещерський) або дружнього оточення композитора (А. фон Шорн, Ш. Хагн, Р. Поль, К. Абран'ї).

У кожному своєму пісенному шедеві Ф. Ліст практично прагнув посилити його художнє значення за рахунок засобів синтезу мистецтв. Саме ці особливості має враховувати у виконавському процесі вокаліст й актор, особливо такі, що є витоками цієї тези: пластичність мовних інтонацій, опуклість образів, діалогічність і антитетичність висловлювання. Цей факт особливо цікавий у зв'язку з сприйнятливостю композитора до різних мов і чуттєвості до індивідуальних особливостей поетів різних країн.

Мелодично-інтонаційно романси й пісні Ф. Ліста нескладні. Виконавські труднощі для студента акторської спеціалізації пов'язані з трактуванням поетичного тексту. Відзначимо деякі труднощі, що виникають при підході до

окремих явищ інтонованого поетичного тексту романсів і пісень Ф. Ліста: 1) суперечності між довжиною рядка обраного поетичного тексту і завершеністю музичного періоду або фрази, написаної на цей текст, оскільки на-самперед Ф. Лист прагнув до вираження засобами музики характерного змісту вірша, до створення в кожному особливому випадку неповторного музичного образу, підпорядкованого поетичному. Він надавав більшого значення загальному настрою пісенного тексту, забуваючи іноді про опрацювання внутрішніх деталей, що потягло за собою появу таких факторів, як непотрібні повтори або неспівпадаючі акценти слова і музики; 2) суперечності між ритмікою віршів і ритмікою музичної фрази: часто дводольний метр віршованого слова зіставляється з тридольністю музичного супроводу й навпаки. Ця особливість структури допомагала Ф. Листу у втіленні образності і змісту поетичного тексту. Композитор трактує літературний твір по-своєму, згладжуючи, де необхідно, «гострі кути» і розставляючи свої акценти, зберігаючи при цьому змістову лінію першоджерела (наприклад, романс «Радість і горе» на слова Й. Гете); 3) невідповідність між динамічними наростаннями і спадами в поетичній і музичній лінійках; переважання мовної декламації. Можна сказати, що Ф. Лист був одним із перших, хто пов'язав відтворення вокального звуку з «динамічно-живописним філіруванням». У зв'язку з цим гармонія як фон зі своїми переливами, колоритом, грою фарб стає для Ф. Ліста важливіше, ніж рельєф (мелодійний малюнок).

Імпресіоністичний прийом має бути переданий акторською грою. Це важливий елемент виконання його пісень. За допомогою величезного комплексу динамічних можливостей композитор підкреслює зміну характерів, образів, настроїв, розставляє важливі кульмінаційні акценти. Наприклад, у пісні «Радість і горе» композитор динамічно розділяє два контрастних стану «радість» і «горя», більше виділяючи другий стан за допомогою динамічних нюансів, а також витончених, нестійких гармоній, розріджує статичність і чіткість літературного першоджерела.

Перспективи подальших досліджень. Розгляд вокальної творчості Ф. Ліста під кутом зору акторського виконання (вокалізації поетичного тексту) надає ґрунтовніше уявлення про засоби виразності композитора та забезпечує

педагогічний імпульс для пошуку відповідного їхнього стильового відтворення. Невипадково композитор надавав особливого значення літературному контекстові романсів, усім жанрам творчості, а як наслідок – власній передмові до музичних творів, текстовому супроводу своїх нот. Усіма засобами Ф. Лист прагнув зацікавити слухача ідеями, з яких виростає твір, намагаючись розкрити хід своїх думок. Він хотів, щоб виконавець, як говорив великий Гюго: «...Не тільки з'їв плід дерева, а й подумав про його коріння» [16, с. 39], тобто хотів вказати напрям своїх ідей, висловити власну точку зору. Сміливо поширимо цю думку композитора і на виконавський процес.

📖 Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник. Київ: ЗАТ Віпол, 2007. 173 с.
2. Антонюк В. Українська вокальна школа: етнологічний аспект: монографія. – [вид. 2-ге, пер. і доп.]. Київ: Українська ідея, 2001. 203 с.
3. Гаал Д. Ш. Лист. Москва: Молодая гвардия, 1977. 319 с. (ЖЗЛ; Вып. 572).
4. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва. Київ: НМАУ, 1997. 320 с.
5. Гребенюк Н. Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака. Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ: НМАУ, 2000. Вип. 14, кн. 6. С. 156–165.
6. Зінкевич О. Ференц Лист в Україні. Український музичний архів: Документи і матеріали. Київ, 1995. Вип. 1. С. 105–125.
7. Кирина К. Ф. Мажоро-минор зрелого романтизму. Гармонія Ференца Ліста. Музыкознание: сб. стат., вып. 3. Алма-Ата, 1967. С. 95–102.
8. Кристи Г. В. Работа Станиславского в оперном театре. Москва: Искусство, 1952. 282 с.
9. Кушка Н. Ференц Лист на Вінниччині: міфи та факти. Студії мистецтвознавчі. Київ: ІМФЕ НАН України, 2007. № 2(18). С. 7–15.
10. Лист Ф. К. Путевые письма бакалавра музыки / Ф. Лист // Лист Ф. Избранные статьи. Москва: Гос. муз. изд-во, 1959. С. 58–153.
11. Мильштейн, Я. И. Ф. Лист. В 2-х т. [Текст]. Москва: Музыка, 1970. Т. 1. 866 с. (Классики мировой музыкальной культуры).
12. Мильштейн, Я. И. Ф. Лист. В 2-х т. [Текст]. Москва: Музыка, 1970. Т. 2. 334 с. (Классики мировой музыкальной культуры).
13. Оганезова-Григоренко О. В. Генезис і розвиток вокальної методології: трансформація та синтез. Одеса: Астропринт, 2015. 83 с.
14. Саврук С. Театральність і афектація в системі понять теорії музичного виконавства / Соломія Саврук // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. – Івано-Франківськ: ПНУ ім. В. Стефаника, 2010. – Вип. 17–18. С. 316–321.
15. Ференц Лист и проблемы синтеза искусств: сб. науч. руд. / сост. Г. И. Ганзбург. Под общ. ред. Т. Б. Веркиной. Харьков: РА – Каравелла, 2002. 336 с.
16. Ханкиш Я. Если бы Лист вёл дневник... . Будапешт: узд. Корвина, 1963. 350 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 27.01.2018

Дзюба О. А. Вокальное творчество Ф. Листа в репертуаре студентов вокально-актёрских специализаций (педагогические размышления).

А Исследованы имманентные особенности вокального наследия Ференца Листа, которые предоставляют базу для формирования исполнительской вокальной культуры актёра-певца современного театра. Статья включает обзор педагогических стратегий для воспитания вокальных навыков актёров на стилиевой основе романтических произведений. Идеи синтеза искусств отражаются в соответствующем комплексе средств выразительности романсов и песен Листа. Работа базируется на культурологическом и историко-биографическом методах, которые дополнены собственной вокально-исполнительской и педагогической деятельностью автора.

Ключевые слова: вокальное исполнительство; синтетический актёр; педагогическое мастерство; синтез искусств; романтизм

Dziuba O. A. F. Liszt's vocal compositions in the repertoire of students of vocal-actor specializations (pedagogical expressions).

S This paper describes the immanent features of the vocal heritage of Franz Liszt, as the basis for the formation of the corresponding principles of performing vocal culture of the actor-singer. It reviews pedagogical strategy of actors' vocal skills training on the stylistic basis of romantic works. Ideas of arts synthesis are reflected in the corresponding complex of means of expressiveness. The work is based on the culturological and historical-biographical methods that attract the author's vocal performance and pedagogical experience.

Key words: vocal performance; synthetic actor; pedagogical skill; synthesis of arts; romanticism



УДК [371.671:741](09)(477)«20»



Литовченко Г. В.

ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УРСР У 70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

А Присвячується аналізу стану викладання образотворчого мистецтва у закладах загальної середньої освіти УРСР у 70-ті роки ХХ століття. На основі вивчення Закону УРСР «Про народну освіту» та постанови «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» було виявлено передумови реформування змісту мистецької шкільної освіти. Розкриті погляди громадських діячів, учителів-практиків стосовно якості та доцільності предмета «образотворче мистецтво» в окреслений період. Автором аналізується Всесоюзний експеримент з образотворчого мистецтва, зокрема діяльність науково-дослідних колективів під керівництвом Б. Юсова, Б. Неменського та В. Кузіна. Доведено, що за результатами експерименту у викладанні образотворчого мистецтва відбулися суттєві зміни: його викладання було подовжено, розширена мета, структуровано завдання, розроблено й упроваджено нові програми, посібники та підручники.

Ключові слова: вимоги; зміст; підручник; навчальна література; середня школа; початкова школа; малювання; мистецтво

Актуальність дослідження. У контексті розбудови загальної середньої освіти державою визнані пріоритетні напрями розвитку вітчизняного шкільництва. Так, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) акцентована увага на розвитку поняття «мистецької освіти». Зазначено, що мистецька освіта сприяє формуванню здібностей, набуття естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій, і спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості й отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва [5]. У закладах загальної середньої освіти реалізації завдань мистецької освіти сприяють уроки «Мистецтво. 5–9 клас», «Музика» та «Образотворче мистецтво» (1–4 клас).

У процесі наукового пошуку встановлено, що відповідно до програми «Мистецтво. 5–9 клас», означені предмети в загальноосвітній школі мають естетико-виховне спрямування, якому підпорядковуються дидактичні завдання. Основною метою навчальної дисципліни «Мистецтво» є виховання в учнів емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвиток художніх інтересів, естетичних потреб; формування системи художніх знань, яка відображає видову специфіку і взаємодію мистецтв; розвиток умінь сприймання, інтерпретації та оцінювання творів мистецтва і художніх явищ; стимулювання здатності учнів до художньо-творчого самовираження, до діалогу; розвиток художніх здібностей, креативного мислення; формування потреби в естетизації середовища та готовності до участі в соціокультурному житті [12].

Вагомим чинником реалізації поставленої мети, поліпшення якості викладання предметів художньо-естетичного циклу

є створення якісного навчально-методичного забезпечення, зокрема підручників. У контексті підручникотворення актуальним є звернення до досвіду минулих років, а саме до 70-х років ХХ століття, коли внаслідок реформування шкільної освіти було запроваджено предмет «Образотворче мистецтво», та постало нагальним питання створення відповідних підручників для учнів загальноосвітньої школи.

Аналіз попередніх досліджень. Місце і роль предметів художньо-естетичного спрямування у реалізації завдань загальної середньої освіти стала предметом дослідження Л. Масол, О. Куревіної, Ю. Неміша, О. Просіної, Н. Авер'янової, І. Бойко, Н. Яновської. Питання становлення і розвитку мистецької освіти в історичному контексті аналізували Л. Русакова, І. Красюк, З. Гуріч, Є. Гуніна, В. Семьонов, С. Ломов, А. Аманджолов. Проте, вивчення проблеми викладання образотворчого мистецтва у 70-х роках ХХ століття ще не стало об'єктом окремого історико-педагогічного дослідження. Отже, **метою статті** є висвітлення особливостей вивчення предмета «Образотворче мистецтво» в закладах загальної середньої освіти УРСР у 70-х роках ХХ століття.

Викладення основного матеріалу. За історичними довідками, у 1970 році було прийнято «Статут середньої загальноосвітньої школи» [11]. Відповідно до названого статуту навчання учнів здійснювалося у середніх загальноосвітніх школах, школах із виробничим навчанням, школах із поглибленим вивченням окремих предметів, школах з подовженим днем, школах-інтернатах, школах для навчання дітей з фізичними та розумовими вадами, санаторно-лісних школах, спеціальних школах.

У 1971 році на XXIV з'їзді КПРС відповідно до постанови «Про статут середньої загальноосвітньої школи» було визначено напрями роботи школи. Серед завдань середньої загальноосвітньої школи – забезпечення всебічного гармонійного розвитку учнів, їхнє естетичне та фізичне виховання, зміцнення їхнього здоров'я, трудове навчання, підготовка учнів до свідомого вибору професії, активної трудової діяльності. Зокрема пріоритетним завданням визначено забезпечення учнів і вчителів новими підручниками і посібниками зі шкільних дисциплін, про необхідність їхньої стабільності [3, с. 490]. Зауважимо, що на початок 1970-х років тривав перехід шкіл на кабінетну систему. Так у вказаній постанові зазначалося про необхідність відкриття кабінетів для занять працею (1–3 класи), навчальних кабінетів і лабораторій з окремих предметів (4–10 класи).

Однією зі знакових подій у реформуванні системи загальної освіти в окреслений історичний період став Закон УРСР від 1974 року «Про народну освіту» [5]. Законом визначалася необхідність залучення мистецтв із метою розвитку різномісних інтересів і здібностей учнів та їхньої професійної орієнтації.

Подальше реформування освіти визначала постанова від 1977 року «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці» [13, с. 48–54]. У названій постанові була звернена увага на покращення змісту та методів навчання, а також на вдосконалення навчально-виховної роботи. Акцентувалася увага на тому, що основою гармонійного розвитку дітей є поєднання навчання за участю в продуктивній праці. Ставилася вимога розвитку в дітей навичок самостійної роботи, творчого ставлення до праці і спонукання їх до свідомого вибору професії.

Відповідно до напрямків роботи школи та до мети загальної освіти, одним із шляхів реалізації естетичного виховання учнів у школах було викладання малювання, а з 1971 року – образотворчого мистецтва. Вивчення малювання передбачалося здійснювати на уроках у загальноосвітній школі (загальнообов'язково), заняттях у гуртках, студіях, клубах (за бажанням) та у дитячих художніх школах (для поглибленого вивчення) [7, с. 62].

Вагомість викладання малювання у школі підкреслювалася вищими партійними органами влади, вчителями та громадськими діячами. Наприклад, І. Жуков був переконаний, що за умов дотримання методики викладання, уроки з малювання можуть покращити загальну успішність школярів, зблизити їх із навколишнім світом, природою, забезпечити оптимістичне сприйняття життя, розширити потенціал і духовний світ інтересів, навчити поетичному сприйняттю явищ життя [8, с. 37].

Однак, враховуючи соціально-економічні зміни, необхідність реформування загальної системи шкільництва, у 70-х роках ХХ століття нагальним постало питання перегляду якості викладання та змісту предметів естетичного циклу, зокрема малювання.

Стосовно цього художник і педагог Б. Неменський писав: «Школа покликана формувати не художника-професіонала, а надати підростаючому поколінню загальний моральний та естетичний розвиток. Малювання склянок і глечиків, навіть блискучих, не задовольняє цю мету. Саме тому попе-

редня назва предмета – малювання – надавала неправильну уяву про його завдання» [10, с. 2]. На думку Б. Неменського, мистецтва потрібні для розуміння їхньої соціальної ролі, для того, щоб кожна дитина могла перейняти культуру від старшого покоління та продовжувала її впроваджувати. Предмет «Образотворче мистецтво» у школі, на переконання педагога, має створювати не тільки матеріальні цінності, а й духовні, що є головним.

Цю позицію поділяла і дослідниця дитячого малюнку, проф. Н. Фоміна: «Навчальний предмет «Образотворче мистецтво» покликаний бути активним засобом формування духовного світу школяра, його світосприйняття. Упродовж 10 років учні повинні не лише оволодіти навичками у галузі малювання, ліплення, декоративно-прикладного мистецтва, але й розвинути здатність споглядати, розуміти та аргументовано оцінювати твори. Це є запорукою формування безкорисливої потреби у спілкуванні з мистецтвом» [14, с. 36].

Таким чином, на основі вищезазначених положень про вагомість образотворчого мистецтва у 1970-х роках Національним інститутом мистецтв та художнього виховання Академії педагогічних наук СРСР (НІМ ХВ АПН СРСР) було розпочато Всесоюзний експеримент з образотворчого мистецтва. Необхідність запровадження експерименту обумовлювалась рішенням Колегії Міністерства просвіти СРСР від 4 грудня 1970-го року [7, с. 12]. Так, 4 грудня 1970 року колегія постановила Науково-дослідному інституту художнього виховання під керівництвом Б. Юсова разом із творчими об'єднаннями провести до 1980 року широкий експеримент із удосконалення змісту навчальних предметів естетичного циклу у 1–10-х класах загальноосвітньої школи [2, с. 62]. Експеримент проводився у межах СРСР, охоплював школи 7-ми радянських (у тому числі й УРСР) республік. Загалом в експерименті брали участь 130 загальноосвітніх шкіл, міст та селищ [2, с. 164]. Ужиті заходи зумовили оновлення завдань естетичного виховання, розширення змісту навчального предмета «Малювання». Як наслідок, спричинили появу нового навчального предмета – «Образотворче мистецтво» [2, с. 63].

Показово, що вперше за час функціонування радянської освітньої системи образотворче мистецтво у загальноосвітній школі планувалося вивчати з 1-го по 10-й клас по дві години на тиждень. Для старших класів пропонувалося створення курсу, що узагальнював би знання з естетичної культури загалом. Однак у ході експерименту ініціатори реформи змушені були зменшити кількість годин. На думку дописувачів, це було обумовлено рішенням про те, що програму з подвійною кількістю годин не затвердять.

У 1972–1973 навчальному році відбулася вибіркова апробація проекту програми з образотворчого мистецтва для учнів 1–6 класів і методичних розробок до неї. А з 1973 року експеримент було розпочато у відповідності до Наказу Міністерства освіти СРСР № 78 від 18 червня 1973 року [7, с. 16].

Робота над удосконаленням змісту програм з образотворчого мистецтва в межах експерименту проходила за трьома етапами: були проаналізовані та вивчені програми радянських республік, цікавий досвід і стан зарубіжжя; розроблені принципи для початку роботи над новими програ-

мами; на основі цих принципів створено перший варіант експериментальної програми.

Результатом роботи науково-дослідного колективу під керівництвом Б. Юсова стала затверджена Колегією Міністерства освіти СРСР у січні 1981 року програма «Образотворче мистецтво. 1-6 клас» під редакцією Б. Юсова.

Затверджена програма містила 5 розділів: зображення на площині (графіка, живопис), зображення в об'ємі (ліплення), зображення в просторі (декоративно-прикладне мистецтво та конструювання), сприйняття мистецтва та об'єктів дійсності (природи, селища, міста, предметного середовища людини). Одним із підрозділів була рубрика «Матеріали та техніки». Вона розширювала коло живописних і графічних матеріалів у школі. На уроках пропонувалося використання акварелі, гуаші, монотипії, робота пензлем без контуру, пастелі, аплікації, кольоровий папір, пір'я, туші, воскові техніки. У програмі були запропоновані матеріали і технології з декоративно-прикладного мистецтва: аплікація, колаж, оригамі, чеканка, пап'є-маше тощо. Таким чином, програма розширювала знання технік і технологій їхнього використання, що до цього часу були доступні лише учням студій і гуртків. Основною змістовною лінією програми були: лінія, колір, форма, об'єм (перспектива). У програмі з'явилися заняття з народної творчості [7, с. 282].

Аналізуючи програму для 1–6-х класів, учителі зазначали: «Діти не лише малюють олівцем та пишуть фарбами. Вони займаються графікою, скульптурою, художнім конструюванням, мозаїкою, колажем. Знайомляться з різними технічними засобами – малюють пером, фломастерами, восковою крейдою, пастеллю, сухим пензлем, видряпують голкою на тонованому папері» [1, с. 3].

Однак завдання використання можливостей мистецтва для духовного, емоційно-морального формування особистості цей варіант не зреалізував на достатньому рівні. На переконання Б. Неменського, не можна було з упевненістю стверджувати про виявлення нового шляху побудови програми мистецтва як невід'ємної складової духовної культури, а отже, й про досягнення першочергової мети експерименту [9, с. 56].

З огляду на це, у межах експерименту було створено декілька колективів, що працювали над створенням програми з образотворчого мистецтва, що передбачала вивчення предмета по 1-й годині на тиждень. Одним із них був колектив співробітників Науково-дослідного інституту шкіл Міністерства РРСР під керівництвом доктора педагогічних наук, професора В. Кузіна. Провідною ідеєю його концепції стала гіпотеза, що на заняттях з образотворчого мистецтва формуються самостійність, ініціатива, наполегливість, охайність, працелюбність. У процесі образотворчої діяльності школярі засвоюють графічні та живописні вміння і навички, навчаються аналізувати та спостерігати предмети і явища навколишнього світу [8, с. 5]. Так, колективом під керівництвом доктора педагогічних наук, професора В. Кузіна у 1971 році було перероблено та затверджено нові навчальні програми з образотворчого мистецтва. Зазначимо, що автором була виокремлена низка завдань естетичної освіти, зокрема:

– посилення значення образотворчого мистецтва у виховному та навчальному процесі школи в цілому, створення єдиної системи естетичного виховання школярів від дитячого садку до школи (урок, художні гуртки, факультативи, дитячі художні виставки, олімпіади, конкурси на найкращий малюнок);

– розширення та поглиблення міжпредметних зв'язків образотворчого мистецтва з іншими навчальними предметами, використання гри в навчальному процесі;

– стабілізація методики викладання на основі принципів реалістичного образотворчого мистецтва.

Водночас у 1974 році при Науково-дослідному інституту художнього виховання була заснована Науково-дослідна група під керівництвом заступника голови проблемної ради з естетичного виховання, секретаря управління Ради художників СРСР Б. Неменського. Цього ж року Законом УРСР «Про народну освіту» визначалася необхідність залучення мистецтва з метою розвитку різнобічних інтересів і здібностей учнів та їхньої професійної орієнтації.

Науково-дослідною групою на чолі з Б. Неменським було проведено експеримент з удосконалення змісту предмета «Образотворче мистецтво». Б. Неменський поділяв думки Б. Юсова, саме тому метою експерименту було відкриття нових можливостей для передавання духовного, емоційно-морального, ціннісно-орієнтаційного змісту мистецтва. Експеримент проходив у школах 7-ми республік Радянського Союзу. В УРСР у місті Харкові в експерименті брала участь школа № 5 на чолі з членом Співки художників України, викладачем образотворчого мистецтва та креслення І. Деметрьєвим [9, с. 57].

Як результат була створена програма «Образотворче мистецтво і художня праця». Відмінною ознакою програми Б. Неменського була система задач (не перелік), що забезпечувалася етапами навчання, послідовністю завдань уроків та всією методикою. Її кінцевою метою було формування в учнів художньої культури як невід'ємної частини духовної культури [9, с. 86].

Експериментальна програма художнього виховання Б. Неменського набула поширення у практичній діяльності, оскільки пропонувала залучення до мистецтва через розвиток духовності й усвідомлення свого призначення в світі та суспільстві.

Запровадження у загальноосвітніх навчальних закладах предмета «Образотворче мистецтво» поставило нагальним питання створення шкільних посібників і підручників.

У результаті наукових пошуків виявлено, що у 1970-х роках відповідно до освітніх постанов УРСР та діяльності науково-дослідних колективів Національного інституту мистецтв та художнього виховання АПН СРСР, були розроблені нові посібники для вчителів з образотворчого мистецтва: «Основи обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе» В. Кузин 1972 р., «Образотворче мистецтво. 1 клас» 1972 р. та «Образотворче мистецтво. 2 клас (автор – В. Проців 1974 р., «Уроки образотворчого мистецтва в 4 класі» (автори – В. Задорожній, О. Боровиков 1972 р.), «Образотворче мистецтво. 3 клас» (автори – М. Кириченко, К. Щербаків 1975 р.), «Уроки образотворчого мистецтва в 4 класі» (автор – М. Солом'яний, 1976 р.) тощо.

Утім, за результатами наукової розвідки нами була виявлена відсутність виданих підручників, що були рекомендовані учням. Водночас у 70-х роках ХХ століття вийшла друком низка альбомів, що не поступалася змістовністю підручникам попередніх років. Так, починаючи з 1971 року, київським видавництвом «Радянська школа» були надруковані альбоми «Вчіться малювати» для учнів 1-го класу (1973 р., автор – М. Кириченко), для учнів 2-го класу (1974 р., 1980 р. 2-ге видання, автор – Л. Стебловська) та для 3-го класу (1976 р., автор – В. Вільчинський).

Ці альбоми були видані російською та українською мовами. Їхнє змістовне наповнення відповідало оновленим вимогам до образотворчого мистецтва та було представлено розділами з техніки малювання, малювання на теми, малювання з натури, ілюстративне малювання та видами декоративно-графічних робіт. Альбоми для учнів відповідали санітарно-гігієнічним, естетичним, дидактичним і методичним вимогам.

Висновки. Таким чином, на основі Закону УРСР «Про народну освіту» (1974 р.) та постанови «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці» (1977 р.), активної громадської позиції педагогів і громадських діячів відбулося оновлення вимог до художньо-естетичної освіти, та як наслідок запровадження Науково-дослідним інститутом широкомасштабного експерименту з удосконалення мистецької освіти. У результаті роботи науково-дослідних колективів Національного інституту мистецтв та художнього виховання АПН СРСР у викладанні образотворчого мистецтва відбулися суттєві зміни: його викладання було подовжено, розширено мету, структуровано завдання, розроблено та впроваджено нові програми зі шкільного предмета «Образотворче мистецтво». Зазначені зміни сприяли акцентуванню уваги на проблемах викладання образотворчого мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах, стали

поштовхом до розроблення науково-методичного забезпечення з даного шкільного предмета.

У межах отриманих результатів можна окреслити **перспективу подальшого дослідження**, що полягає в історико-педагогічному аналізі змісту шкільної навчальної літератури з образотворчого мистецтва у 70–80-х роках ХХ століття.

Список використаних джерел

1. Глинская М. Ищу краски. Учительская газета. № 122(7033) 1975. 11 октября.
2. Гунина Е., Семёнов В. Теория и методика обучения изобразительному искусству: история и современность: справочник / Владим. гос. ун-т им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 98 с.
3. XXIV съезд Коммунистической партии Советского Союза: 30 марта – 9 апреля 1971 года: стенографический отчет: в 2х т. Т. 1. Москва: Политиздат, 1971. 508 с.
4. Жуков И. Размышления перед уроком рисования. Эстетическое воспитание в школе. Художник. 1974. № 3. С. 36–37.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Закон УРСР «Про народну освіту». Постанова ВР УРСР. – №2778-VIII. – 28.06.1974р. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html.
7. Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования: Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения: материалы Всерос. конфер. / науч. ред. Е. П. Лесина, ред.-сост. О. И. Радомская / под общ. ред. Л. Г. Савенковой. Москва: ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. 294 с.
8. Кузин В. Методика преподавания изобразительного искусства в 1–3 классах: пособ. для учит. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1983. 191 с.
9. Неменский Б. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания [Текст]: кн. для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1987. 255 с.
10. Неменский Б. Основа духовного развития // Учительская газета № 35 (6634) 1973. 22 марта.
11. Постановление Совета Министров СССР от 8 сентября 1970 г. № 749 «Об Уставе средней общеобразовательной школы». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>.
12. Програма «Мистецтво. 5–9 клас». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.
13. Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовка їх до праці. Основні документи про школу / упоряд. Є. О. Березняк. Київ: Рад. шк., 1982. С. 48–54.
14. Фомина Н. Трудности методики. Эстетическое воспитание в школе. Художник. 1978. №4. С. 36–38.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 28.01.2018

Литовченко А. В. Преподавание изобразительного искусства в средних общеобразовательных учреждениях УССР в 70-е годы ХХ века.

А Посвящается анализу состояния преподавания изобразительного искусства в средних общеобразовательных учреждениях УССР в 70-е годы ХХ века. На основе изучения нормативного документа: Закон «О народном образовании» и постановления «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» были выявлены предпосылки реформирования содержания художественного школьного образования. Раскрыты взгляды общественных деятелей, учителей-практиков на качество и целесообразность предмета «Изобразительное искусство» в период 70-х годов ХХ века. Автор анализируется Всесоюзный эксперимент по изобразительному искусству, в частности деятельность научно-исследовательских коллективов под руководством Б. Юсова, Б. Неменского и В. Кузина. Доказано, что по результатам эксперимента в преподавании изобразительного искусства произошли существенные изменения: его преподавание было продлено, расширена цель, структурированы задачи, разработаны и внедрены новые программы, пособия и учебники.

Ключевые слова: требования; содержание; учебник; учебная литература; школа; начальная школа; рисование; искусство

Lytovchenko H. V. Teaching of fine arts in general secondary education institutions of USSR (Ukraine) in 70-s of XX century.

С This paper is devoted to the analysis of the teaching of fine arts in the institutions of general secondary education of the USSR (Ukraine) in the 70s of the 20th century. The prerequisites for reforming the content of art school education were revealed on the basis of study of the normative documents: the Law «On People's Education» and the Resolution «On Further Improvement of Education, Education of Students of Secondary Schools and Their Preparation for Labor». Points of view of public figures, practicing teachers concerning the quality and relevance of the subject of «fine arts» during the certain period was uncovered. The author analyses All-union Experiment on fine arts, in particular the activity of research collectives led by B. Yusov, B. Nemenskiy, V. Kuzin. It is proved that according to the results of the experiment the presence of significant changes in the teaching of fine art: its teaching was prolonged, the main aim was extended, the tasks were structured, the new programs and manuals, textbooks were worked out.

Key words: moderation; content; textbook; courseware; secondary school; primary school; painting/drawing; art



Корба В. М.

LET'S BE HEALTHY! (9TH FORM LESSON PLAN)

S Actual up-to-date learning activities, such as reading, writing, speaking and listening are presented here. The interactive methods used at the lesson help to develop the students' critical thinking.

Key words: English language teaching; interactive methods; critical thinking

Lesson plan «let's be healthy»

Objectives: to practice students' speaking, listening, reading and writing skills; to stimulate students' thinking; to teach students to respect and to understand each other.

Methods and techniques used: demonstration method, visualization method, questioning methods, use of movie material, method of stimulation, motivation method, game techniques.

Equipment: visual material, pictures, multimedia equipment, textbooks, smart board.

Procedure

I. Introduction.

T: Dear students! The topic of our lesson today is «Let's be Healthy!» What is health? According to the encyclopedia: «Health is the level of functional or metabolic efficiency of a living being. In humans, it is the general condition of a person's mind, body and spirit, usually meaning to be free from illness, injury or pain»[1].

II. Warming up.

T: They say: «Health is the most precious thing in the world». Is it really so? Why is it so important to be healthy? Give your reasons.

Possible answers:

S1: It is very important to be healthy because if you are healthy the whole world is open to you.

S2: If are healthy, you are full of strength and energy.

S3: If you are healthy, you love the life and the life loves you.

S4: If you are healthy, you do not suffer from diseases and feel well.

S5: If you are healthy, you can do a lot of good.

S6: If you are healthy, you can enjoy your life and have a lot of fun.

T: I quite agree with you. It's very important to be healthy. There are a lot of proverbs and quotations about health. Look at the blackboard and try to connect the parts of the proverbs. Let's recollect some of them.

– Health is better than wealth.

– Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise.

– Eat to live but not live to eat.

– A change of activity is the best rest.

– Health is not everything but everything without health is nothing.

– «Good health is above wealth».

– «When health is lost, everything is lost».

– «A sound mind is in a sound body».

– «An apple a day keeps a doctor away».

T: There are exercises that are useful not only for your body but also for your tongue. Now, look at the blackboard. There is a tongue twister which consists of two proverbs. Listen and repeat after me.

[w] – white, swimming, wanted, when, was, question, winners

[θ] – the, think, the fourth, health, wealth, those.

[ð] – than, with, I thank you.

[ɜ:] – burn, first, Germany, work, world, third, proverb

Expressions "The first wealth is health. Health is the 'best wealth" processing:

1. All proverb.

2. In 2 parts.

3. All proverb slowly 2 times.

4. All proverb quickly 2 times.

III. Main lesson activities.

Activity 1. Discussion.

T: Dear students! I want you to comment on the proverb: «When health is lost, everything is lost».

Do you agree or you don't agree with this proverb? Give your opinions.

Possible answers:

S1: That's really so. I think that when health is lost, everything is lost. I think so because a person with poor health can do nothing. For example, I know that disabled persons cannot take care of themselves. They badly suffer and make suffer people around them.

T: So let's draw the conclusion. Do you consider that disabled people have no right to live?

S1: Nothing of the kind! Of course, they do have right to live. But we can hardly call their existence a life.

T: I don't agree with your opinion. People with poor health make us more charitable. They make us see the beauty of surrounding world and understand the real sense of life.

S2: If you are healthy, you don't suffer from diseases and feel well.

S3: If you are healthy, you can do a lot of good.

S4: If you are healthy, you can enjoy your life and have a lot of fun.

S5: I think that when health is lost, everything is lost. I think so because sick people are not satisfying with their life. A lot of people around live within unhappy circumstances and yet

will not take the initiative to change their situation, because of impossibility to improve their health.

S6: I think that when health is lost, everything is lost. People around irritate them immensely. Perhaps they feel envy that someone is happy, energetic and full of joy.

T: Do you know such examples?

S6: I have no such experience myself. However, I have heard a lot of such situations. I'm sure that even health is lost, something is not lost.

T: Dear students! The problem of persons with disabilities is very complicated. No doubt that the life of people with poor health is very difficult. It can be full of sorrow and disappointments. But nevertheless it can be bright and interesting.

I have brought a new quotation for you:
When wealth is lost, nothing is lost.
When health is lost, something is lost.
When character is lost, all is lost.

Think about its third sentence. Now let us watch some information about people with strong characters and strong will who won despite of their bad fortune.

Activity 2. Watching, listening, reading comprehension in English with technology.

Extraordinary climbers

1. Plot on TEDx channel:

In 2006 Mark Inglis [2] became the first person to climb Everest with two false legs. He says "Attitude Determines Your Altitude. Challenge is the essence of life". Mark Inglis is an in-demand motivational and inspiring speaker. Mark had a passion and love of the outdoors from childhood. He started work at Mt Cook as a trainee ranger but with his love of mountaineering, soon became one of the regions professional Search and Rescue Mountaineers. In November 1982, Mark and climbing partner Philip Doole became trapped near the summit of Mt Cook in a storm that was to last 13-and-a-half days. The resulting stay in the ice cave - now known as Middle Peak Hotel - resulted in both men almost losing their lives.

Mark was forced to change his career as a result of the loss of both his legs to frostbite. At the age of 25, he attended Lincoln University and graduated with a BSc Hons 1st Class degree in Biochemistry in 1989.

Following graduation, Mark worked as a Scientific Officer at the Christchurch School of Medicine from 1989 until 1992, developing molecular genetic techniques to aid in the diagnosis of leukaemias. He also conducted research into the cloning of the genes involved in Hodgkinsons Lymphoma and the origin of blood forming cells.

Mark has presented to over 200,000 people across the world, inspiring them to embrace challenge, to develop the attitude to excel.

Much of Mark's time is spent in India, consulting to the country's top executives, focusing on change, challenge and the role of attitude in business.

Challenge and attitude is at the core of all growth, in our families, communities and businesses. Mark is the epitome of Challenge and Attitude. As the only double amputee who has stood on the summit of Mt Everest, who else can truly define the often used saying, 'Attitude determines your Altitude'.

2. On-line story:

Erik Weihenmayer [3] is an American athlete, adventurer, author, activist and motivational speaker, and the first blind person to reach the summit of Mount Everest, on May 25, 2001. He also completed the Seven Summits in September 2002, joining 150 mountaineers at the time who had accomplished that feat, but as the only climber who was blind. In 2008, he also added Carstensz Pyramid in West Papua New Guinea, the tallest peak in Australasia, thus completing the more respected Seventh Summit. Weihenmayer has also made noteworthy climbs up the Nose of El Capitan in Yosemite in 1996, and ascended Losar, a 2700-foot vertical ice face in the Himalayas in 2008. He says, "A No Barriers Life is not all about hanging off the edge of a scary mountain, nor is it only applicable to someone who may be blind or deaf. No Barriers is for everyone, and the pledge is the first step towards living the life you have imagined".

Activity 3. Make a list of your recommendations on healthy way of life.

T: Once upon a time Hippocrates said:

«The wise man should consider that health is the greatest of human blessings. Let food be your medicine».

It is understood that our health depends on what we eat. Students! What food should we eat to be healthy?

S1: We should eat a lot of fruit and vegetables to be healthy.

S2: We should have regular meals.

S3: We should eat dairy products every day.

T: And what about junk food? Is it useful?

S1: Just as contrary! Junk food does a lot of harm. It destroys our health and makes us ill.

T: I am sure you want to be successful, healthy and prosperous. It is important for you to understand what is good and what is bad for you.

Activity 4. Group work. Making a list of recommendations for good health.

One representative from each group goes to the board and attaches a list of recommendations to it. Students read the recommendations in turn, avoiding repetition.

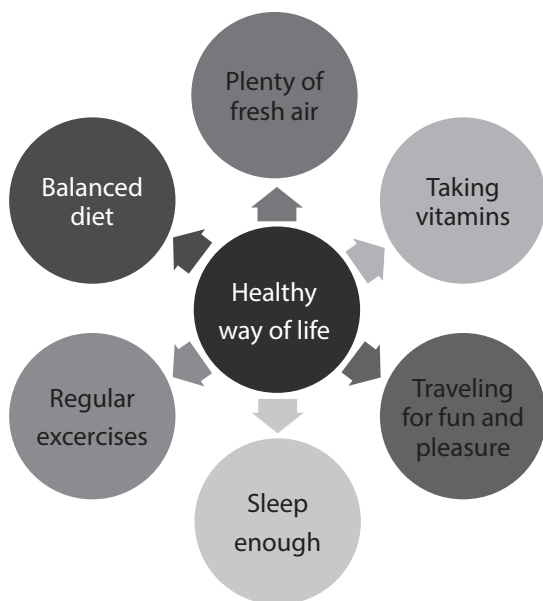
- Eat healthy food!
- Do some sport (or regular physical exercises)
- Avoid stresses!
- Be close to nature!
- Take care of your teeth!
- Sleep enough!
- Drink milk, juice, mineral water!
- Eat more vegetables!
- Don't work on a computer too long!
- Don't watch TV too long!
- Spend more time in the fresh air!
- Enjoy your healthy way of life!
- Say no to drugs, drinking, and smoking!

Activity 5. Healthy way of life. Mind Map.

Drinking and taking drugs have become the actual problems of the modern world. Teenagers do not realize the harm they do to their health. Therefore, we should follow healthy way of life (pic. 1., pic. 2).

Activity 6. School physical education. Method Metaplan.

T: Bringing up a healthy generation is a gigantic task. It must be one of the most important concerns of every state, every



Pic. 1. Mind Map "Healthy way of life. What is good for me"

respectful government has to allocate a substantial slice of budget for the public health services physical education and sport.

Now let us discuss the problem of physical education at school. You will work in groups and use the method Metaplan. Your answer should be divided into several stages.

How does the system of school physical education look? → How should it be → Why is it not so? → What depends on me → What doesn't depend on me → Conclusion.

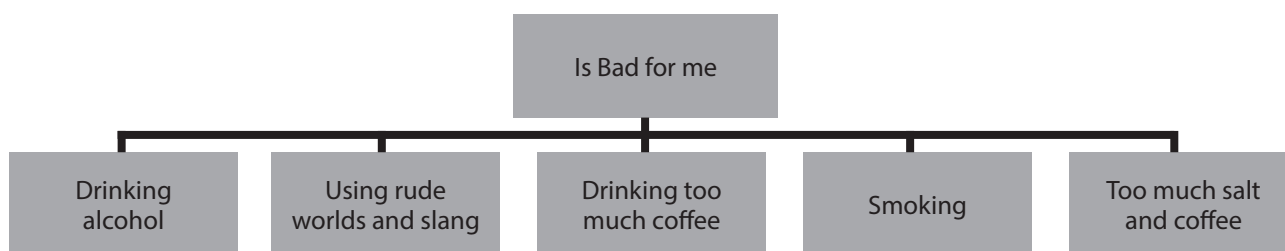
Possible answers:

1. Our school physical training is not effective. Pupils very often get traumas at their lessons. School gyms are not well equipped.

2. School physical education should be efficient. Gyms should have up-to-date equipment. All pupils should have possibility to train themselves. Such trainings should be free.

3. Unfortunately it is not so. Our school physical lessons are not very interesting. Pupils do not want to attend them.

4. I think everything I can do is to attend my school physical training lessons regularly. I must show my interest in these lessons and encourage teachers to make them interesting.



Pic. 2. Mind Map "Healthy way of life. What is bad for me"

5. Unfortunately, good equipment does not depend on me. I think our government should pay more attention to our schools.

T: Let us hope that the situation will change for better.

Let us recollect the old English proverb: «If there is a will, there is a way».

IV. Summing up

Dear students! Let us hope that all of us always be healthy, prosperous and happy. They say: «Life is not a bed of roses». So train not only your body but your character and will, as well.

REFERENCES:

1. Health. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Health>.
2. Mark Inglis. Turning Life's Headwinds into Tailwinds. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0PW1W9yS1Eg>.
3. Official web-site of Erik Weißenmayer. URL: <http://www.touchthetop.com>.
4. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. Відкритий урок. 2002. № 5–6. С. 7–10.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 28.01.2018

Корба В. М. Будьмо здорові! (План-конспект уроку з англійської мови, 9 клас)

Ⓐ Представлені всі види мовленнєвої діяльності: читання, письмо, говоріння та аудіювання. Інтерактивні методи, використані на уроці, сприяють розвитку критичного мислення учнів.

Ключові слова: навчання англійської мови; інтерактивні методи; критичне мислення

Корба В. Н. Будем здоровы! (План-конспект урока по английскому языку, 9 класс)

Ⓐ Представлены все виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование. Интерактивные методы, использованные на уроке, способствуют развитию критического мышления учащихся.

Ключевые слова: обучение английскому языку; интерактивные методы; критическое мышление



УДК 37.013.42:35.072.2



Фомін В. В.

ПИТАННЯ СУСПІЛЬНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ І. І. БЕЦЬКОГО

А Розглядаються питання суспільної опіки дітей та молоді, що були актуальні наприкінці XVIII століття. Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що І. І. Бецької один із перших в історіографії висвітлив ідею виховання «нової породи» людей із числа не лише дітей-сиріт, безпритульних, підкидьків, але й серед законнароджених дворянського походження. Визначено, що новаторські ідеї педагога щодо всебічного виховання підростаючого покоління (підкинутих дітей, немовлят, сиріт, а також дітей із зубожілих сімей) стали теоретичною основою при організації мережі навчально-виховних закладів, зокрема Санкт-Петербурзького та Московського виховних будинків.

Ключові слова: опіка; піклування; заклади суспільної опіки; І. І. Бецької; діти-сироти; безпритульні; незаконнароджені

Актуальність проблеми. У сучасних умовах питання соціального захисту дітей, зокрема тих, які залишилися без піклування батьків, є надзвичайно актуальними, відрізняються новизною і достатньою складністю як на теоретичному, так і на практичному рівнях, тому для її вирішення потрібні додаткові науково-педагогічні пошуки. Крім цього, тема дослідження зумовлена нагальною потребою в аналізі, порівнянні, систематизації та конкретизації теоретичних і практичних питань цієї наукової проблеми. Отже, для вдосконалення системи опіки дітей та молоді важливим нині є опанування виховними цінностями минулого, їхнє вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка та творче використання найвагоміших теоретичних і практичних здобутків вітчизняного педагогічного досвіду. Особливе значення у цьому контексті має новаторська творчість І. І. Бецького (1704–1795), який доклав багато зусиль для пошуку вирішення проблеми опіки та піклування дітей-сиріт, безпритульних, підкинутих, виклав свої погляди на всебічне виховання «ідеальних» дворян [6].

Аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що проблема опіки дітей та молоді в історичній ретроспективі була безпосередньо пов'язана з діяльністю державних, суспільних і приватних інституцій. У цьому контексті, особливого значення заслуговують дисертаційні праці, що висвітлюють загальну проблему опіки та піклування дітей-сиріт у закладах суспільної опіки на різних етапах історичного роз-

витку (Т. Харук, І. Пługатор), розкривають напрями розвитку благодійності (О. Кравченко, А. Савочка, Н. Сейко, Ф. Ступак, О. Хаустова) й соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без батьківського піклування (Т. Янченко, Т. Моїсеєва, В. Маштакова, М. Марчук) тощо. Проте маловивченими залишаються питання щодо ролі персоналій, видатних громадських діячів, особливо представників XVIII століття, які у своїй творчій спадщині залишили багато корисних ідей, порад, рекомендацій щодо вирішення проблеми суспільної опіки дітей та молоді.

Виходячи з цього, **метою статті** є висвітлення питань суспільної опіки дітей та молоді у творчому доробку І. І. Бецького, реформаторська діяльність якого відіграла значну роль у розвитку вітчизняної системи опіки та виховання підростаючого покоління.

Викладення основного матеріалу. Розвиваючи ідеї французьких просвітників XVIII століття про домінуючу роль виховання у формуванні особистості людини, І. І. Бецької дійшов висновку, що причиною всього зла є поширення вад і забобонів у суспільстві, що засвоюються внаслідок неправильного сімейного виховання. Як бачимо, І. І. Бецької виходив із твердження Дж. Локка, що «корінь усього зла й добра є виховання», бо розум, «освічений тільки науками», не може зробити «доброго й прямого громадянина». Завдання виховання – виростити нових, досконалих людей, розвинути в них такі якості осо-

бистості, як чемність, благопристойність, працьовитість, уміння управляти собою та знати «домобудівницьку» справу [6].

І. І. Бецької вважав, що такого завдання не може брати на себе сучасне суспільство. Цієї мети, на його думку, можна досягти лише в особливих державних виховних училищах, створених на засадах найсуворішого інтернату, цілковитого й повного ізолювання вихованців від усіх впливів сім'ї й суспільства, коли навіть найближчі родичі можуть бачити вихованців лише у визначені дні й то, «у самому училищі і в присутності їх начальників».

Як показав аналіз «Генеральної настанови про виховання обох статей юнацтва», І. І. Бецької розробив своєрідну виховну реформу. В умовах кріпосницького устрою в Росії він запропонував «виховувати спочатку, так би мовити, нову породу або нових батьків і матерів, які б дітям ті ж самі прямі та ґрунтовні правила виховання в серце втілити могли, які одержали самі, а ті – передали своїм дітям, і так ішло б від роду до роду, в майбутні віки» [4, с. 5].

У цьому документі стверджувалась необхідність організації нового типу виховно-освітньої установи для дітей-дворян, тобто виховного училища, куди б приймалися діти у віці, «коли душа дитини відзначається чистотою» (у 5–6 років), і перебували там до 18–20 років, не маючи навіть канікул.

Головним завданням цих виховних училищ І. І. Бецької визначав моральне виховання – «виховання серця», куди відносив виховання працелюбства, правдивості, чемності, поваги до інших людей, благопристойності, співчуття до бідних та нещасних людей, уміння управляти собою, знання «домобудівницької» справи [6].

Головним засобом у «вихованні серця» І. І. Бецької вважав безпосередній вплив на серце вихованця, а не вплив на розум, бо «не все те до серця доходить, що розум розуміє». Тому найкращим засобом є постійні «слухові й зорові наочні приклади» вихованцям з боку вихователів, демонстрування перед ними «доброчесності, лагідності, поблажливості і любові». І. І. Бецької наголошував, що природжених вад немає, душі дітей відкриті й незіпсовані, і від вихователів залежить, куди спрямувати цю «чисту воду» – «на прекрасні луки» чи в «брудні болота» [4, с. 6–7].

У зв'язку з темою нашого дослідження найцікавішим є розроблений І. І. Бецьким «Генеральний план Московського виховного будинку» для опікування та виховання позашлюбних дітей, батьки яких не мали засобів для існування. «Генеральний план Московського виховного будинку» (1763) був одночасно інструкцією з питань прийому у виховний будинок і

виховання в ньому підкинутих дітей, з одного боку, а з іншого – теоретико-педагогічним документом, що обґрунтовував систему виховання державою підкидьків, включаючи й немовлят, сиріт, а також дітей із зубожілих сімей.

Згідно з цим документом виховні будинки утримувались на кошти добродійників, прибутки від майстерень, мануфактур, аптек та інших підприємств міста тощо. Також виховні будинки звільнялись від будь-якої наказової оплати, збирань і повинностей.

Як свідчив «Генеральний план Московського виховного будинку» [1, 2, 3], верховна влада в управлінні цим закладом належала опікунській раді, яка складалася з вельможних дворян, призначених Катериною II. Роль опікунської ради полягала у щоденному «невсипучому нагляді за життям установи». До обов'язків опікунів, які виконувалися ними безкоштовно, входили: щотижневі збори, обов'язкові щоденні чергування (по черзі), відвідування разом з дітьми занять тощо.

Посередником між опікунською радою та імператрицею був головний попечитель виховного будинку, який призначався Катериною II. Понад тридцять років цю посаду обіймав І. І. Бецької. Безпосереднім керівником Московського виховного будинку, відповідальним як перед опікунською радою, так і перед попечителем, був головний доглядач, якому належало жити при виховному будинку. У «Генеральному плані» вказувалось, що у виховному будинку повинні «царювати спокій, згода й тиша», що головний доглядач повинен ставитись до всіх працівників як до «своїх друзів, а не підлеглих», кожному «неупереджено віддавати належну шану» за його працю тощо.

Відповідно до «Генерального плану» приймання дітей до виховного будинку було відкритим. Прийняті діти записувались у спеціальну книгу і передавались годувальницям та нянькам, де вони перебували до 2–3-х років. Діти одягались, годувались і виховувались за рахунок держави.

З 7 до 11 років усі вихованці, як хлопчики, так і дівчатка, згідно з «Генеральним планом» повинні були на годину вдень ходити до школи, зміст освіти включав уміння читати й писати, а також «перші основи віри». Одночасно здійснювалось їхнє трудове виховання й навчання: хлопчики привчались «в'язати панчохи, ковпаки, сітки», знайомились із різними видами садових робіт, а дівчатка вправлялись «у прядінні та в'язанні», «виготовленні стрічок і тасьм», «у плетінні мережива» та інших видах рукоділля [3].

З 11 до 14 років, як було вказано в «Генеральному плані», вихованці також одну годину перебували у школі, де вчилися арифметиці, письму та вивчали

катехізис православної віри. Разом з цим значно підсилювалася трудова підготовка дітей до життя. Так, хлопчики, виходячи «з сили своєї і стану», «прядиво, льон, шерсть чистять, чухрають й підготовлюють», а дівчатка роблять із цього пряжу, також «тчуть шовкові та інші стрічки, полотна та інші речі». Хлопчики також ознайомлюються в цей період з дворовими та огородніми роботами [1].

З 14 до 18 років усі вихованці, незалежно від статі, «повинні були готуватися до оволодіння різними майстерностями» [2]. Як бачимо, згідно з планом І. І. Бецького вихованці одержували за час перебування у Московському виховному будинку початкову освіту та професійну підготовку.

Окрім того, у «генеральному плані Московського виховного будинку» вказувалось, що юнаків, які згідно зі своїми нахилами, можуть принести державі більшу користь вивченням «наук і мистецтв», треба посилати вчитись у Московський університет або в Академію мистецтв. Із цією метою при виявленні особливих обдарувань юнаків рекомендувалось «навчити малюванню, читанню іноземних книг, писанню» тощо.

Як бачимо, вихователеві пропонувалося насамперед визначити індивідуальні схильності й бажання кожного вихованця. Відповідно до природних обдарувань вихованців пропонувалось розділити на три групи: перша – особи, здібні до наук та мистецтв; друга – здатні лише до ремесел та рукоділля; третя – здатні лише до найпростішого виду праці.

Московський виховний будинок було організовано у 1764 р., а в 1770 р. у Петербурзі було відкрито його відділення, яке пізніше стало самостійним, – Санкт-Петербурзьким виховним будинком. Виховні будинки такого типу були в цей період відкриті: в Осташкові – у 1775 р., Каргополі і Тулі – в 1778 р., Архангельську – 1779 р., Смоленську – в 1780 р. Необхідно зауважити, що у зв'язку з відкриттям у Москві та Санкт-Петербурзі виховних будинків, були закриті та ліквідовані деякі сирітські заклади в Україні, зокрема у Києві, оскільки всіх незаконнонароджених немовлят і підкинутих дітей відправляли безпосередньо до цих «двох столиць».

Результати дослідження. На жаль, педагогічні ідеї І. І. Бецького недостатньо були реалізовані у практиці виховних будинків. Найбільшою вадою у здійсненні його гуманних намірів була відсутність гарних вихователів. Спроба запрошення вчительських кадрів із-за кордону також не вирішувала проблему. Адже І. І. Бецький у вимогах до вихователя та вчителя наполягав на тому, що у виховному будинку, який замінює дітям сім'ю, вихователі повинні бути росіянами, оточити дітей любов'ю та ласкою, пови-

нні бути «доброзвичайними» людьми, «добродесними й гідними бути прикладом». Крім того, заслугою І. І. Бецького була його рішучість стосовно заборони тілесних покарань і залякування дітей у будь-якій формі. У «Генеральному плані Московського виховного будинку» прямо вказувалось: «...Назавжди ввести в цей дім непорушний закон і суворо стверджувати – ніколи й нізащо не бити дітей» [4, с. 24]. Звичайно, ця вимога не виконувалась. Великим недоліком також була невідповідність більшості вихователів своєму призначенню, їхній суто чиновницький підхід до справи виховання. Особливо характерним це було для вихователів і вчителів із середовища іноземців. У діяльності опікунської ради, як підсумовував І. І. Бецький, також не було «єдиного бажання й старанності». У своєму звіті про стан справ у Московському виховному будинку за 1775 рік І. І. Бецький зауважував, що «жодне з освітньо-виховних завдань тут не вирішувалось через крайню некомпетентність і користоловство вихователів і майстрів» [6].

Висновки. Підсумовуючи наслідки педагогічної діяльності І. І. Бецького на посаді попечителя Московського виховного будинку, як свідчать дослідники педагогічних ідей XVIII століття, певною мірою він намагався втілити свій план щодо виховання дітей-сиріт у життя. Так, наприклад, деякі найбільш здібні вихованці московського виховного будинку вивчали латинську мову, готуючись до вивчення аптекарської справи; деякі вихованці, здібні до малювання, навчалися у стінах виховного будинку малюванню, а потім направлялись до спеціального училища для хлопчиків різних станів, відкритого І. І. Бецьким при Академії мистецтв; найбільш здібні хлопчики вивчали іноземні мови й деякі інші науки, а потім навчалися у Московському університеті. Більшість вихованців дому ставали ремісниками, землеробами, йшли у прислуги, а дівчатка ставали няньками й годувальницями [5, с. 190].

Загалом теорія виховання малолітніх дітей, розроблена І. І. Бецьким, згідно зі своїм часом була історично прогресивною й стала значним внеском у вітчизняну педагогіку XVIII століття. Цінним та оригінальним у цьому сенсі було те, що кожен навчальний заклад, згідно з педагогічними доробками І. І. Бецького, мав свій статут, де було загальним: заборона тілесних покарань і залякування дітей; індивідуальний підхід в оцінці здібностей і нахилів кожного вихованця, орієнтація всієї педагогічної діяльності на вирішення завдань розвитку неповторної особистості учня. Зокрема реформа виховання та освіти І. І. Бецького відіграла значну роль для розвитку в країні справи опікування та виховання дітей.

Перспективи подальших розвідок. Таким чином, представлені матеріали можуть бути використані у діяльності благодійних організацій; при розробленні моделі сучасної національної системи соціально-виховання; розширення сфери розвитку соціально-педагогічної діяльності муніципальних установ. Вони є підґрунтям для подальших історико-педагогічних досліджень.

 **Список використаних джерел**

1. Бецкой И. И. Генеральный план Московского воспитательного для приносных младенцев дома. Учреждение Императорского Воспитательного для приносных детей дома и госпиталя для бедных родильниц в столичном городе Москве: [в 3 ч.]. 2-е изд. [СПб.]: при Императорской Академии Наук, 1767. Ч. 2. 39 с.

2. Бецкой И. И. Генеральный план Московского воспитательного для приносных младенцев дома. Учреждение Императорского Воспитательного для приносных детей дома и госпиталя для бедных родильниц в столичном городе Москве: [в 3 ч.]. 2-е изд. [СПб.]: при Императорской Академии Наук, 1767. Ч. 3. 94 с.

3. Бецкой И. И. Генеральный план Московского воспитательного для приносных младенцев дома. Учреждение Императорского Воспитательного для приносных детей дома и госпиталя для бедных родильниц в столичном городе Москве: [в 3 ч.]. 2-е изд. [СПб.]: при Императорской Академии Наук, 1767. Ч. 1. 56 с.

4. Бецкой И. И. Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоюбого пола благородного и мещанского юношества с прочими в пользу общества установлениями. СПб.: Типография Шнора, 1789. Т.1. 479 с.

5. Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX столетия). Москва: группа «Форум». – «Инфра-М», 1998. 583 с.

6. Школа и педагогическая мысль в России XVIII века. Педагогические взгляды и деятельность И. И. Бецкого / История педагогики. URL: <http://maxbooks.ru/pedogog1/pg13.htm>

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 24.01.2018

Фомин В. В. Вопросы общественной опеки детей и молодёжи в творчестве И. И. Бецкого.

А *Рассматриваются вопросы общественной опеки детей и молодёжи, которые были актуальны в конце XVIII века. Анализ историко-педагогической литературы показал, что И. И. Бецкой один из первых в историографии раскрыл идею воспитания «новой породы» людей из числа не только детей сирот, беспризорных, подкинутых, но и среди законнорожденных дворянского происхождения. Определено, что новаторские идеи педагога на всестороннее воспитание подрастающего поколения (подброшенных детей, младенцев, сирот, а также детей из обнищавших семей) стали теоретической основой при организации сети учебно-воспитательных заведений, в частности Санкт-Петербургского и Московского воспитательных домов.*

Ключевые слова: опека; попечительство; учреждения общественной опеки; Бецкой И. И.; дети-сироты; беспризорные; незаконнорождённые

Fomin V. V. Some issues of public trusteeship of children and youth in the work of I. I. Betskoy.

S *The article deals with some issues of public care for children and youth which were relevant at the end of the 18th century. The analysis of historical and pedagogical literature showed that I. I. Betskoy was one of pioneers in historiography who highlighted the idea of education of a «new breed» of people from among not only orphans, homeless but also among legitimate children of the nobility. It has been proved that the innovative ideas of the teacher about comprehensive education of younger generation (foundlings, infants, orphans as well as children from impoverished families) became a theoretical basis for the organization of a network of educational institutions, such as St. Petersburg and Moscow Educational Houses.*

Key words: guardianship; trusteeship, institutions of public guardianship; Betskoy I. I.; orphans; homeless children; illegitimate children



Відомості про авторів

1. **Барабаш Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
2. **Гриньова Марина Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
3. **Гук Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
4. **Дзюба Олег Андрійович**, доцент кафедри академічного хорового та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, народний артист України
5. **Жозе да Коста Ганна Олександрівна**, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
6. **Коваль Лариса Євгенівна**, старший викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
7. **Корба Валентина Миколаївна**, вчитель англійської мови Полтавської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 5
8. **Куліш Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
9. **Литовченко Ганна Вадимівна**, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
10. **Логвиненко Юлія Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
11. **Магрламова Камілла Газанфарівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»
12. **Мазуренко Володимир Олексійович**, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
13. **Майнаєв Фарідун Якубджонович**, аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
14. **Рендюк Сергій Петрович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вищої математики Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
15. **Решетілова Наталія Борисівна**, кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини ім. М. Г. Туркевича ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
16. **Северин Юлія Миколаївна**, учитель української мови та літератури Хорольської спеціалізованої школи I-III ступенів №3 Хорольської районної ради Полтавської області
17. **Слухенська Руслана Василівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
18. **Твердохліб Ганна Віталіївна**, здобувач кафедри початкової, дошкільної і професійної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, вчитель англійської та німецької мов Харківського ліцею №89 Харківської міської ради Харківської області
19. **Фомін Володимир Вікторович**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики мистецької освіти та диригентсько-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
20. **Харагірло Віра Єгорівна**, в. о. завідувача кафедри педагогіки, психології та менеджменту Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України