

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 9 (73), 2017

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 27.11.2017)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzaska** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof.
(Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor,
Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем
порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.43:316.77

Анастасія Нуржинська

Національний університет «Києво-Могилянська академія»

ORCID ID 0000-0001-9663-649X

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/003-012

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗВ'ЯЗКІВ ІЗ ГРОМАДСЬКІСТЮ

У статті схарактеризовано вимоги до рівня знань, умінь та навичок майбутніх фахівців з PR за кордоном. Метою статті окреслено основні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю за кордоном. Розкрито загальні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю за кордоном, до яких віднесено: застосування систем дистанційного навчання; упровадження в систему дистанційного навчання подачу нового матеріалу за допомогою відео контенту; підбір технологій відповідно до цілей навчання за таксономією Блума. Констатовано, що вказані інструменти дозволять урахувати індивідуальні особливості сприйняття навчального матеріалу студентами та застосувати різні ресурси для врахування цих особливостей під час подачі матеріалу викладачам. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі визначено експериментальну перевірку ефективності технології процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах упровадження систем дистанційного навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, компетентність, професійна підготовка, системи дистанційного навчання, фахівці зі зв'язків із громадськістю.

Постановка проблеми. На основі аналізу проблем професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в умовах інформатизації освіти та основних пріоритетів розвитку вищої освіти, які були представлені Європейською комісією у травні 2017 р. [5], що включають: формування у випускників навичок, які необхідні на ринку праці; створення інклюзивних систем вищої освіти; забезпечення умов для подолання інноваційного розриву між вищою освітою, дослідженнями та бізнесом; організація продуктивної та ефективної роботи різних систем вищої освіти, зокрема забезпечення того, що вища освіта може допомогти стимулювати зростання та створення нових робочих місць, університетам необхідно адаптувати навчальні плани до поточних та очікуваних потреб економіки й суспільства, виявлено актуальність проблеми в теорії і практиці професійної освіти як в Україні, так і за кордоном.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням питання професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю за кордоном займалися Д. Кауч, Д. Помпер, Д. Стрід, Дж. Хаберстох, М. Хардіна та інші. Аналіз методів підвищення ефективності PR-освіти представлено в дослідженнях Г. Брум, С. Катліп, А. Центер та ін.

Метою статті є висвітлення основних тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю за кордоном.

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження, серед яких аналіз, узагальнення теоретичних положень і підходів щодо дослідження впливу інноваційних процесів на професійну підготовку майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю; порівняння й узагальнення результатів педагогічного експерименту; метод сходження від абстрактного до конкретного застосовано для дослідження сутності феномену «компетентність із підготовки матеріалів для PR діяльності»; метод ідеалізації.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи вимоги до рівня знань, умінь та навичок майбутніх фахівців з PR, можемо зазначити, що випускники ВНЗ мають володіти, крім основних знань у сфері комунікації, культури, суспільства, історії, знаннями естетичних та творчих процесів, ще і такими специфічними компетентностями, як:

- проводити критичний аналіз із формуванням критичних суджень та їх оцінкою;
- організовувати та проводити дослідження в різних формах із залученням відповідних методів, зіставленням, критичним оцінюванням і розумінням різних дослідницьких інструментів;
- створювати матеріали із ефективним залученням аудіо, відео, текстовим контентом;
- працювати в гнучких, творчих та незалежних умовах, проявляючи обізнаність відповідних етичних міркувань, самоорганізованість і рефлексію;
- аналізувати й генерувати інформацію з оцінкою джерел, при проведенні незалежних досліджень;
- організовувати та керувати проектами;
- ефективно спілкуватися в письмовій та інших формах;
- продуктивно працювати в групі або команді;
- організовувати власну роботу відповідно до вимог та термінів;
- володіти різними комп'ютерними навичками, починаючи від базових компетенцій, таких як аналіз даних для веб-технологій і цифрових мультимедіа [21].

Аналіз іноземного досвіду свідчить про те, що майбутні фахівці зі зв'язків із громадськістю повинні вміло володіти навичками написання матеріалів для PR діяльності, тобто готувати матеріал для випусків новин, писати нариси для засобів масової інформації тощо. Зокрема, це вміння, на думку С. Браун та С. Томаса, повинно включати такі аспекти, як: досконале використання лексики, знання правил правопису, граматики, формування власного стилю письма, вміння подавати матеріал переконливо [18].

Як вдало зазначають Д. Кауч і Д. Стрід [23], головні навички та вміння, які необхідні майбутньому фахівцю зі зв'язків із громадськістю, це: ефективне

використання інформаційних технологій та навичок письма, формування емоційного інтелекту та бізнес-грамотності. Тому, на нашу думку, основний акцент у підготовці майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю необхідно здійснювати із застосуванням найсучасніших засобів інформаційних технологій, які використовуються для реалізації майбутніх професійних завдань, у тому числі й формування навичок письма.

Оскільки, з точки зору М. Джеймса [12], постійне та швидке оновлення інформаційних технологій, перехід від традиційних каналів зв'язку з громадськістю до комунікації через різноманітні сервіси мережі Інтернет, призводить до того, що стає більш відповідальною роль підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськості до майбутньої професійної діяльності. Тому контент навчального матеріалу має постійно оновлюватися й відповідати сучасним, актуальним тенденціям.

Зокрема, науковці наголошують на тому [3, с. 614], що студенти, які використовують технології дистанційного навчання, не залежать територіально від навчального закладу та управляють власним часом, виділеним на навчання. Підтвердженням цього є проведене дослідження Університету Центральної Флориди про ефективність застосування мобільних пристроїв для наукової роботи студентів, за результатами якого 91 % респондентів використовує власні мобільні гаджети для реалізації навчальних завдань. Отже, за висновками вчених [4], можна стверджувати про те, що студенти використовують сучасні технології в навчальних цілях, однак основною проблемою є впорядкування навчального контенту через упровадження систем дистанційного навчання.

Є думка, що електронне навчання може розглядатися як альтернатива методу навчання на стаціонарі у ВНЗ або як додатковий інструмент очної освіти. Зокрема, з точки зору дослідників, електронне навчання, як правило, надає студенту більший вибір у формах навчання, а також збільшує відповідальність студента за власне навчання [9].

Навчання за допомогою дистанційних технологій може відбуватися в різних формах, до яких належать: семінари, віртуальні лабораторії, телеконференції, вікторини [15].

Безперечно, успішні результати в системі дистанційного навчання напряму залежать від професійного менеджменту викладачів та застосування в освітньому процесі передових освітніх методів та форм навчання [13].

Відповідно, науковці та педагоги переконані, що дистанційне навчання включає в себе всі форми технологій освіти та викладання, а саме: мультимедіа навчання, технології розвитку навчання (англ. – TEL); розміщені на комп'ютері: інструкції навчання (англ. CBT); комп'ютерно (автоматично) згенеровані інструкції або консультації (англ. CAI); інтернет-навчання (англ. IBT); веб-навчання (англ. WBT); онлайн-освіту, віртуальну освіту через віртуальні середовища навчання (англ. VLE) (віртуальні

середовища також називають платформами навчання), мобільне навчання (англ. M-learning) та цифрові освітні проекти [7; 8; 20].

Тобто, під системами дистанційного навчання будемо розуміти сучасні інформаційно-комунікаційні технології, які націлені на розв'язання основних освітніх завдань професійної підготовки і формування професійних якостей майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю.

Основними стратегіями розвитку систем дистанційного навчання закордонні науковці [17] називають:

- 1) розвиток взаємодії між освітніми установами світу, тобто підвищення колаборації;
- 2) розробка організації й управління розвитком дистанційної освіти для більш гнучкого використання з метою підвищення якості та доступності освіти;
- 3) розробка моделі взаємодії, відображення потенційних відносин із ланками вищої освіти з бізнес-установами, навчальними закладами інших країн.

Основними принципами впровадження технологій дистанційного навчання у процес навчання за кордоном є:

- підвищення рівня комунікації між студентами та викладачами;
- розвиток навичок кооперації між студентами у виконанні проектних завдань;
- використання активних методів навчання;
- організація рефлексії;
- можливість обмеження часу на виконання завдання;
- налагодження комунікації в майбутньому;
- повага до особливостей кожного студента та різних способів навчання [14].

Узагальнюючи можливості систем дистанційного навчання в освітньому процесі ВНЗ, зазначимо, що вказані інструменти дозволять урахувати індивідуальні особливості сприйняття навчального матеріалу студентами та застосувати різні ресурси для врахування цих особливостей під час подачі матеріалу викладачам. Крім того, упровадження дистанційного навчання в освітній процес сприяє формуванню у студентів критичного мислення, навичок самоорганізації та самовдосконалення.

У Чехії вагомий внесок у дослідження переваг упровадження дистанційного навчання у систему ВНЗ вніс Ростислав Фожтік, який представив кількісні показники результатів традиційного та дистанційного навчання студентів факультету комп'ютерних наук Університету Острава. Згідно з даним дослідженням, середній бал успішного опанування навчальних дисциплін вищий у групах студентів, які навчалися з використання дистанційних технологій. Однак Ростислав Фожтік зазначає, що найбільшу складність в опануванні навчальним матеріалом за

допомогою дистанційних технологій та у формуванні внутрішньої мотивації до навчання визначено у студентів першого року навчання. Тому, за рекомендаціями науковця, саме студентам першого курсу викладач повинен приділяти найбільшу кількість часу з метою вирішення проблем і перешкод в отриманні якісної освіти [16].

Особливо цікавим для нас є результати дослідження Алі Хакан Ішик та Инени Галер з Туреччини, які провели опитування серед магістрантів університету Газі в Анкарі. Згідно з даним опитуванням, основною перевагою дистанційних технологій у навчальному процесі ВНЗ студенти називають незалежність від місця та часу для навчання, тобто відсутність прив'язки до сталого аудиторного розкладу. Цей варіант переваги обрали 61,55 % респондентів [1].

На актуальність упровадження систем дистанційного навчання у процес професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськості вказують і [17], аргументуючи цілою низкою переваг, серед яких: можливість навчання на будь якій території, незважаючи на те, що науково-технічні центри та ВНЗ концентруються тільки у великих містах, вплив на систему освіти сучасних вимог та потреб населення до змісту і технологій освіти, розвиток ринкової економіки, посилення міграції населення.

Упровадження систем дистанційного навчання у світі представлено в дослідженні науковців (рис. 1.) [17].

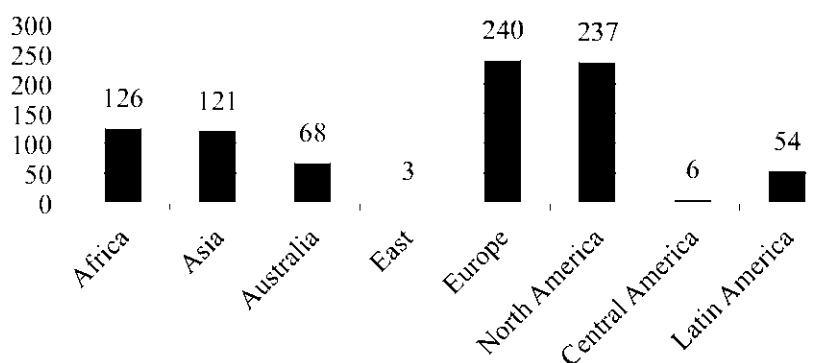


Рис. 1. Розподіл ВНЗ світу, які впроваджують дистанційні технології навчання

Як бачимо з рис. 1, найменш використовуваними технології дистанційного навчання є у країнах Близького Сходу і Центральної Америки, а активно впроваджуються у ВНЗ країн Європи, північної Америки, Африки та Азії.

Відповідно до висновків науковців [17], рівень якості освіти та впровадження в освітній процес систем дистанційного навчання є прямо пропорційним.

За результатами найбільшого системного аналізу 225 досліджень, які було проведено серед студентів ВНЗ, визначено, що успішність майбутніх

фахівців у навчання зростає на 0,47 при активному навчанні, зокрема середній бал успішності студентів покращився на 6 % саме завдяки активному навчанню [19]. Тому, на нашу думку, серед основних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю в межах інформатизації навчального процесу у ВЗН України є залучення технологій активного навчання із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналізуючи теоретичні та практичні результати закордонних учених, зазначимо, що прихильники мультимедійної теорії навчання [10] рекомендують упроваджувати в систему дистанційного навчання подачу нового матеріалу за допомогою відеоконтенту. Такий акцент на мультимедійному повідомленні матеріалу мотивує студентів до навчання, зменшує кількість проблемних моментів в опануванні матеріалу, збільшує рівень засвоєння нового матеріалу [4]. Що підтверджує аналіз результатів дослідження [11], яке було проведено серед респондентів Північної Америки, Австралії, Нової Зеландії, Азії, Європи, Південної Америки й засвідчило, що переважна більшість педагогів, які навчають майбутніх фахівців із PR, використовують в освітньому процесі фільми вибірково, як навчальний посібник, і, як правило, викладачі задоволені результатами використання фільмів в освітньому процесі професійної підготовки. Крім того, науковці наголошують, що фільми є ефективним засобом підвищення інтересу студентів до вивчення PR дисциплін. Основною проблемою, яку було визначено в результатах дослідження, є відсутність достатньої кількості ефективних відеороликів, які можна впроваджувати у процес професійної підготовки фахівців зі зв'язків із громадськістю [11].

Цікавим є дослідження щодо вибору інформаційних матеріалів для опанування новими знаннями [6]. Аналізуючи відповіді респондентів на запитання про критерії відбору джерел інформаційних матеріалів, було визначено, що основними критеріями мають бути: 1) цікава та актуальна інформація; 2) легко доступна інформація [4]. Тому, на нашу думку, важливим є представлення структурованого навчального матеріалу у схематичній та мультимедійній формі в середовищі дистанційного навчання, яке сприятиме у легкому опануванні та засвоєнню нових знань студентами.

Вважаємо, що для ефективного застосування та впровадження в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю систем дистанційного навчання необхідно коректно обирати програмне забезпечення, що відповідає вимогам формування основних фахових компетентностей, створювати та організовувати електронні навчальні матеріали із використанням актуальних ресурсів мережі Інтернет.

З точки зору таксономії Блума, цілі навчання безпосередньо залежать від ієрархії таких розумових процесів, як запам'ятовування

(remembering), розуміння (understanding), застосування (applying), аналіз (analizing), синтез (evaluating) і оцінка (creating) [2].

Відповідно до моделі А. Каррінгтона «Педагогічне колесо» [22], для рівнів запам'ятовування й розуміння підійдуть додатки Facebook, Google Search, Twitter, Blog Docs, Mental Case, DocsToGo, QuizCast, FeederRSS тощо. Для розвитку і вдосконалення рівня застосування – Evernote, AudioBoo, Explain Everything, Keynote. Для розвитку аналітичних здібностей – Mind Mush, Syrvey Pro, Poplet, Inspiration Maps, Pages, DropVox, Comic Life. Здатність до синтезу найкраще проявляється у WikiNodes, Web to PDF, Share Board, Prompter Pro. А ось здатність оцінювати і створювати щось найбільше потрібна в додатках Creative Book Builder, Interview Assistant, Aurasma, Fotobabble, iMovie, WordPress, Skype, Tapose, Google+, Student Pad. Більшість цих додатків доступно для скачування на сайтах офіційних магазинів додатків для iOS і Android.

Висновки. У результаті аналізу основних тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю за кордоном можемо зробити такі висновки: застосування системи дистанційного навчання в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю дає змогу: дистанційно навчатися майбутнім фахівцям зі зв'язків із громадськістю через ресурси мережі Інтернет, які є доступними з будь-якого гаджета, підключеного до мережі; викладачеві змінювати традиційні методи й форми навчання на інноваційні, які залучають сучасні технології навчання та викладання, сприяють упровадженню інноваційних методів, що безперечно підвищує мотивацію студентів та рівень якості засвоєного навчального матеріалу, здійснювати підбір технологій згідно з цілями навчання за таксономією Блума; налагоджувати комунікацію між майбутніми фахівцями зі зв'язків у громадськістю та викладачами інноваційними способами, через вбудовані меседжери в системи дистанційного навчання, форуми, чати, відеозв'язок, електронну пошту тощо, надсилати виконані завдання з семінарів, практичних робіт, робіт для самостійної роботи, контролювати рівень своєї успішності та використовувати всі інноваційні технології для подальшої професійної діяльності; упроваджувати в систему дистанційного навчання подачу нового матеріалу за допомогою відео контенту.

Перспективами подальших досліджень є: експериментальна перевірка ефективності технології процесу професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків з громадськістю в умовах упровадження систем дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Işık, A. H., & Güler, İ. (2012). Comprehensive comparison of traditional and distance learning master programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 120–123.

2. Bloom, B. S. (Ed.). (1972). *Taxonomy of education objectives. Book 1 –Cognitive domain*. David McKay Company.
3. Brooke, C., McKinney, P., & Donoghue, A. (2013). Provision of distance learner support services at UK universities: Identification of best practice and institutional case study. *Library trends*, 61 (3), 613–635.
4. Dold, C. J. (2016). Rethinking Mobile Learning in Light of Current Theories and Studies. *The Journal of Academic Librarianship*, 42 (6), 679–686.
5. *Commission sets out strategy for quality education for all*. (n.d.). Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/news/20170530-youth-initiative-school-higher-education_en.
6. Connaway, L. S., Dickey, T. J., & Radford, M. L. (2011). “If it is too inconvenient I’m not going after it”. Convenience as a critical factor in information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research*, 33 (3), 179–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2010.12.002>.
7. Cross, J. (2003, May). *Informal Learning*. Retrieved from: <http://www.internetttime.com/Learning/The%20Other%2080%25.htm>.
8. Dürsteler, J. C. (2004). *Information Hunters*. Retrieved from: http://www.infovis.net/E-zine/2004/num_153.htm.
9. Haverila, M., & Barkhi, R. (2009). The influence of experience, ability and interest on eLearning effectiveness. *European Journal of Open, distance and E-learning*, 12 (1). Retrieved from: <http://www.eurodl.org/?p=current&sp=full&article=359>
10. Ibrahim, M., Antonenko, P. D., Greenwood, C. M., & Wheeler, D. (2012). Effects of segmenting, signalling, and weeding on learning from educational video. *Learning, Media and Technology*, 37 (3), 220–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2011.585993>.
11. Hutton, J. G., & Mak, A. K. Y. (2014). Is a picture worth a thousand words? Using films and television shows to teach public relations. *Public Relations Review*, 40 (3), 585–594.
12. James, M. (2006). *Public Relations*. Australia: Career FAQs Pty Ltd.
13. Marsap, A., & Narin, M. (2009). The integration of distance learning via internet and face to face learning: Why face to face learning is required in distance learning via internet? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2871–2878.
14. Mehrotra, C. M., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
15. Natarajan, M. (2005). Innovative teaching techniques for distance education. *Communications of the IIMA*, 5 (4), 10, 73–79. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.1414&rep=rep1&type=pdf>.
16. Fojtika, R. (2015). Comparison of full-time and distance learning. The world conference on educational technology researches, Wcetr-2014*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182, 402–407.
17. Lenar, S., Artur, F., Ullubi, S., & Nailya, B. (2014). Problems and decision in the field of distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 111–117.
18. Braun, S. L., & Thomas, S. (2013). Student Perceptions of the use of Learning logs to Teach Public Relations Writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1456–1460.
19. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (23), 8410–8415.
20. Siemens, G. (2003). *The Whole Picture of Elearning*. Retrieved from: <http://www.elearnspace.org/Articles/wholepicture.htm>.

21. *Subject benchmark statement Communication, Media, Film and Cultural Studies*, October 2016. Retrieved from: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-Communication-Media-Film-and-Cultural-Studies-16.pdf>.

22. *The Padagogy Wheel ... it's a Bloomin' Better Way to Teach*. Retrieved from: <https://designingoutcomes.com/the-padagogy-wheel-its-a-bloomin-better-way-to-teach/>.

23. *The Public Relations Professional in 2015*. Retrieved from: <http://apps.prsa.org/AboutPRSA/Documents/PRProfessionalIn2015.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Нуржинская Анастасия. Некоторые аспекты зарубежного опыта профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью.

В статье охарактеризованы требования к уровню знаний, умений и навыков будущих специалистов по PR за рубежом. Целью статьи обозначены основные тенденции профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью за рубежом. Раскрыты общие тенденции профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью за рубежом, к которым отнесены: применение систем дистанционного обучения; внедрение в систему дистанционного обучения подачу нового материала с помощью видео контента; подбор технологий согласно целям обучения за таксономией. Констатируется, что указанные инструменты позволят учесть индивидуальные особенности восприятия учебного материала студентами и применить различные ресурсы для учета этих особенностей во время подачи материала преподавателем.

Ключевые слова: информационные технологии, компетентность; профессиональная подготовка, системы дистанционного обучения, специалисты по связям с общественностью.

SUMMARY

Nurzhynska Anastasiia. Some aspects of the foreign experience of professional training of the future specialists in public relations.

The research paper describes the requirements for the level of knowledge, skills and abilities of future PR professionals abroad. The research paper aims at outlining the main tendencies of the professional training of future specialists in public relations abroad. The general tendencies of professional training of future specialists in public relations abroad are described, which include: application of distance learning systems; introduction of the new material through the video content into the system of distance learning; selection of technologies according to the goals of studying according to the Bloom's taxonomy. It is stated that these tools allow taking into account the individual peculiarities of students' perception of educational material and apply different resources to take into account these peculiarities when delivering material by the lecturer. It is noted that the introduction of distance learning in the educational process contributes to the formation of the students' critical thinking, self-organization and self-improvement skills. It has been established that for effective application and introduction of systems of distance learning in the educational process of professional training of future specialists in public relations it is necessary to choose software that meets the requirements for the formation of the main professional competencies, to create and arrange electronic educational materials using the up-to-date Internet resources. The introduction of distance learning systems in the process of training future specialists in public relations has the following advantages: the ability to study in any territory, despite the fact that the scientific and technical centers and higher education

institutions are concentrated in large cities only; the impact of modern requirements and the needs of the population regarding the content and technology of education on the education system; the development of a market economy; an increase in population migration. The prospects of further research in this direction are determined to be the experimental verification of the technology effectiveness of the professional training process of the future specialists in public relations in the implementation of distance learning systems.

Key words: *information technologies, competence, professional training, distance learning systems, specialists in public relations.*

УДК374.7.091(71):364.672.2

Олена Теренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-1427-921X

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/012-022

МОЖЛИВОСТІ БАЗОВОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПОДОЛАННІ НЕГРАМОТНОСТІ: КАНАДСЬКИЙ ДОСВІД

Мета статті: дослідити особливості функціонування базової освіти дорослих у Канаді. Методи дослідження: для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія; соціологічних – систематизація та аналіз вихідних даних джерел та фактів; таких історичних методів, як порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний. Виявлено, що в канадській педагогіці базова освіта дорослих містить спектр кредитних та безкредитних програм для учнів, вік яких перевищує традиційний вік школярів, що закінчують школу. З'ясовано, що ключовими завданнями базової освіти дорослих є: покращити загальний рівень грамотності; удосконалити соціальні навички, підвищити рівень незалежності та самодостатності.

Ключові слова: *освіта дорослих, Канада, ЮНЕСКО, альфабетизація, грамотність, функціональна неграмотність, атестат, навички.*

Постановка проблеми. У зв'язку з соціально-економічними перетвореннями в Україні на початку XXI століття актуальності набувають інноваційні процеси в освітній сфері, оскільки рівень конкурентоспроможності держави значною мірою залежить від спроможності системи освіти готувати висококваліфікованих фахівців. Нині відбувається заміна традиційної освіти неперервною, оскільки стрімкий темп науково-технічного прогресу зумовлює необхідність постійного здобуття нових компетентностей, умінь та навичок для якісного виконання особистістю власних професійних обов'язків. У програмі ЮНЕСКО «Освіта та навчання у XXI столітті» акцентується увага на тому, що освіта дорослих сприяє здійсненню позитивних трансформацій у всіх підсистемах функціонування суспільства. Вивчення канадського педагогічного досвіду у сфері освіти дорослих має важливе значення для вітчизняної педагогічної думки, оскільки

Канада відзначається не тільки високим рівнем економічного розвитку, а й високим ступенем взаємодії економічної та освітньої систем та високим рівнем фінансування освітніх послуг в освітніх інституціях різних ступенів.

Аналіз актуальних досліджень. З-поміж вітчизняних дослідників проблемою освіти дорослих займалися С. Гончаренко, Т. Десятов, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоєва. У зарубіжній педагогіці проблемами освіти дорослих займалися С. Брукфілд, Е. Ліндемман, Ш. Меріам, М. Ноулз, Е. Стаблер. Вітчизняні дослідники активно аналізували особливості розвитку освіти дорослих у різних країнах, а саме у Франції (К. Онушкіна), Великобританії (С. Коваленко), скандинавських країнах (О. Огієнко), США (Н. Горук). Однак, проблема освіти дорослих у Канаді не стала предметом активних досліджень серед вітчизняних науковців.

Мета статті – дослідити особливості функціонування базової освіти дорослих у Канаді.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія; соціологічних – систематизація та аналіз вихідних даних джерел та фактів; таких історичних методів, як порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з проблемою глобальної неграмотності питання підвищення рівня загальної освіти дорослих набуває вагомості актуальності. Ключовими факторами необхідності підвищення рівня загальної грамотності є загальне ускладнення суспільного життя, нова змістова наповненість основних процесів та характер їх взаємодії, розширення спектру діяльності індивіда, швидке старіння набутої раніше компетентності та зменшення строків її функціональної придатності, звуження попиту на репродуктивну діяльність та розширення попиту на інноваційно креативні форми активності.

П. Трембле звертає увагу на той факт, що вдосконалення навичок найменш освічених робітників здійснює позитивний вплив на всю канадську націю: зростання на 1 % загального рівня базових знань згідно з даними Міжнародного огляду грамотності та навичок дорослих обумовить 2,5 % відносного зростання продуктивності праці та 1,5 % зростання валового внутрішнього продукту [20].

Низький рівень базових умінь дорослого населення Канади впливає на рівень конкурентоспроможності країни на світовому ринку праці та рівень загальної продуктивності праці робочої сили. Б. Паламета наголошує, що освіта дорослих здійснює позитивний вплив на економічний добробут тих, хто дуже рідко проявляє освітні ініціативи [4].

Інша група дослідників дотримується думки, що зниження рівня неграмотності здійснює позитивний вплив на економічний та соціальний розвиток. О. Ю. Хахубія наголошує, що подолання неграмотності в

розвинених країнах не є фактором, а є результатом промислової революції. На думку дослідниці, відсутні факти, які б демонстрували, що ліквідація неграмотності викликає ліквідацію експлуатації та бідності, адже дані процеси продовжують своє існування незважаючи на високий рівень грамотності. Дослідниця звертає увагу на те, що географічне співпадання бідності та неграмотності не може вказувати на те, що викорінення неграмотності є фактором розподілу багатств, адже зниження рівня неграмотності не впливає на підвищення рівня матеріального забезпечення. Уміння читати та писати О. Ю. Хахубія не вважає фактором підвищення рівня матеріального забезпечення, хоча для конкретної особистості дані вміння є важливими, якщо вона знаходиться в оточенні освічених людей. Дослідниця наголошує, що не існує кореляції між альфабетизацією й перемогою демократичних структур та загальнолюдських цінностей; альфабетизація не є засобом самовизначення особистості [7].

У другій половині XX століття відбулися значні зміни у тлумаченні концепту «грамотність». У 1985 році ЮНЕСКО констатувало, що базовий рівень грамотності передбачає володіння письмом, читанням для розуміння простих і коротких повідомлень стосовно повсякденного життя. У 80-ті роки поняття грамотність означало здатність людини читати, писати та рахувати як важливий складник життєдіяльності та розвитку не тільки людини, а її соціального оточення. У матеріалах всесвітньої доповіді з моніторингу рівня освіченості громадян у 2006 році грамотність тлумачилась як право, якого на сьогодні позбавлена п'ята частина дорослого населення світу; явище представлене в соціальному й особистісному аспектах; фактор економічного, політичного та соціального розвитку в умовах суспільства знань. К. Аннан визначає грамотність як ключ, що відкриває таємницю людських страждань; ключ до звільнення потенціалу кожної людини; ключ, що відкриває шлях до свободи та надії [8].

Вітчизняний науковець С. Гончаренко розглядає базову освіту як соціально необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її подальшої освіти, громадського і професійного становлення [2]. У зарубіжній педагогічній думці даний концепт набуває більш широкого значення. П. Джарвіс розглядає базову освіту дорослих як навчання дорослих учнів з метою отримання базових, початкових умінь читати і писати, соціальних навичок, необхідних для життя та роботи у громаді, відповідальної участі в житті суспільства та прирівнює даний концепт до понять «елементарна освіта дорослих», «грамотність дорослих», «альфабетизація» [14]. Б. Райскумз констатує, що базова освіта дорослих передбачає навчальні програми для дорослих, чиї базові навички читати, писати й рахувати є нижчими за рівень дев'ятирічного шкільного віку [17]. К. Тітмус визначає базову освіту дорослих як освіту, націлену на отримання

базових знань та навичок, необхідних для життя в суспільстві [20]. А. Сток у праці «Розвиток неперервної освіти: перспективи післяшкільної освіти» наголошує, що базова освіта дорослих містить спеціально розроблені програми для дорослих з мінімальним освітнім рівнем і передбачає формування вмінь та навичок, які допоможуть вирішувати завдання, що виникають в робочих та побутових ситуаціях [19].

У канадській педагогіці базова освіта дорослих містить спектр кредитних та безкредитних програм для учнів, вік яких перевищує традиційний вік школярів, що закінчують школу, спрямованих на надання допомоги дорослим у досягненні означених цілей: покращити загальний рівень грамотності і здобути сертифікат; удосконалити соціальні навички, підвищити рівень незалежності та самодостатності; здобути базові знання для підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці; підвищити рівень знань з технологічної грамотності; підвищити рівень комунікативних навичок, складат портфоліо, вивчити англійську мову як іноземну. Традиційними учнями, що беруть участь у цих програмах, є дорослі, які не завершили навчання у школі та які відвідують курси з метою здобуття знань.

У 1988 році уряд Канади створив Національний секретаріат з питань грамотності, а у квітні 2007 року було відкрито міністерство з питань грамотності й започаткування базових умінь для формування загальнонаціонального плану дій, націленого на підвищення рівня грамотності дорослого населення.

Національні організації формують загальнодержавну систему з підвищення рівня базової грамотності, а саме Національна база даних грамотності дорослих, у якій знаходиться інформація про програми, послуги, ресурси, заходи, націлені на підвищення рівня грамотності; Канадське агентство основних умінь як благодійний фонд, який координує роботу бізнесових структур, промисловості та освітніх структур із проблем ліквідації неграмотності; канадський рух за грамотність – неурядове об'єднання, що представляє інтереси всіх установ та об'єднань будь-якої провінції, що на національному рівні займаються проблемою подолання неграмотності; Канадська федерація алфавітизації об'єднує франкомовні групи та асоціації, що забезпечують надання освітніх послуг французькою мовою; Національна асоціація, що займається грамотністю аборигенів спеціалізується на наданні освітніх послуг корінному населенню держави, яке має недостатньо високий рівень грамотності; Лаубахське агентство грамотності займається підготовкою та методичним забезпеченням волонтерів; фронтірський коледж забезпечує інформацією різні соціальні категорії про програми з підвищення грамотності [12].

У 2003 році Організація економічної співпраці та розвитку здійснила міжнародний огляд грамотності та навичок дорослих у Канаді результати якого засвідчують: 42 % канадців віком від 16 до 65 років не мають рівня

грамотності, необхідного для успішної роботи в умовах економіки. У дослідженні взяли участь 23000 жителів Канади, які пройшли тест на перевірку чотирьох ключових категорій, а саме прозова грамотність (розуміння текстів різних стилів), документальна грамотність (уміння зафіксувати інформацію в документі та відібрати її з документу), математична (уміння здійснювати повсякденні розрахунки, розв'язувати задачі, проблеми та приймати рішення), уміння знаходити розв'язання нестандартних ситуацій [15].

Інститут освіти ЮНЕСКО виокремив п'ять рівнів грамотності. Перший рівень передбачає наявність в особистості серйозних проблем з читанням, розумінням та інтерпретацією текстів. Це пов'язано з невмінням використовувати друковану інформацію в побутових або робочих ситуаціях. Другий рівень передбачає читання простих, чітко викладених текстів, але навички інтерпретації обмежуються побутовим контекстом, однак особистість не розуміє проблему недостатньої грамотності. Третій рівень характеризується добре розвиненими вміннями читати, але виникають труднощі в розумінні складних текстів. Даний рівень є мінімально допустимим для функціонування в сучасному суспільстві й виконання професійних обов'язків. Четвертий та п'ятий рівні відзначаються розвитком загальнокультурних та професійних навичок та здатністю здійснювати всебічний аналіз інформації та застосовувати її.

Організація економічної співпраці та розвитку провела дослідження, націлене на виокремлення соціальних категорій дорослого населення, яке характеризується низьким рівнем розвитку базових умінь. Результати дослідження показали, що такими соціальними категоріями є іммігранти з французькою рідною мовою, корінні жителі Канади, особи, які не закінчили середню школу, безробітні або представники некваліфікованих та низькокваліфікованих професій, населення з низьким рівнем заробітної плати.

Уряд Канади прийняв низку законодавчих актів, спрямованих на підвищення рівня грамотності населення, а саме: постанову грамотності дорослих Манітоби, План розвитку можливостей дорослих Британської Колумбії, Стратегію навчання дорослих Нунавут, Об'єднаний процес запропонованої політики у сфері грамотності для мешканців Альберти, Політику у сфері освіти дорослих і професійної підготовки мешканців Квебеку, Онтаріо навчається: зміцнення нашої системи освіти дорослих.

У 2005 році Консультативний комітет з питань грамотності та базових умінь започаткував десятирічний план покращення рівня грамотності дорослих, націлений на збільшення кількості дорослих із третім рівнем грамотності на 45 %, з першим та другим – на 21 % та зменшення чисельності городян з першим та другим рівнями грамотності на 10 і 20 % [15].

М. Англін звертає увагу на те, що даний план може бути реалізований за умови прийняття до уваги рекомендацій Міжнародного огляду грамотності та навичок дорослих: програми зі зниження рівня неграмотності здійснюють позитивний вплив не тільки на особистість, а й на суспільство, але перешкодою до реалізації програм є низький рівень мотивації громадян. Канадські освітяни мають ґрунтовний рівень знань щодо організації даних програм, але існує низка умов, яка перешкоджає реалізації проектів. Особи, які прагнуть підвищити рівень грамотності, стикаються з перешкодами, що заважають брати участь у програмі. Дорослі учні мають брати активну участь у розробці програм. Застосування інноваційних освітніх технологій спрямоване на зниження рівня неграмотності. Систематичне оцінювання документів є запорукою підвищення рівня грамотності, що є важливим для здобуття нових знань.

У 2006 році приватна науково-дослідна організація виокремила низку факторів високого рівня ефективності програм зі зниження рівня неграмотності: створення сприятливого навчального середовища; формування місії та плану перед початком навчального процесу; високий рівень фінансування; розробка методичного забезпечення навчальних курсів; високий рівень кваліфікації у вчителів та волонтерів; застосування найбільш ефективних навчальних стратегій; установлення тісних зв'язків із громадою; формування навчальної мотивації в учнів; регулярне оцінювання навчальних досягнень [15].

У Канаді створена екстенсивна мережа установ, які надають освітні послуги, націлені на підвищення рівня грамотності, а саме шкільні ради, громадські коледжі, коледжі загальної та професійної освіти, неурядові організації, центри освіти дорослих.

Л. Херод звертає увагу на той факт, що одна третя програма базової грамотності спрямована на підвищення академічних знань та концентрується на дисциплінах елементарної та середньої школи. Дві треті застосовують тематичний підхід, згідно з яким знання надаються відповідно до різних соціальних ролей, а саме батьки, робітники, активні члени суспільства. Програми, що враховують соціальні ролі поділяються на загальні (націлені на надання знань для покращення технологічної, економічної, громадсько-правової, політичної, соціально-комунікативної, загальнокультурної, гностичної, методичної грамотності) та вузькоспеціалізовані (націлені на дорослих, які переслідують конкретну мету навчання) [13].

Л. Херод зазначає, що найбільшим попитом користуються курси із підвищення рівня родинної грамотності (уміння розв'язувати конфлікти в родині, бути відповідальними батьками), культурної грамотності (знання мови, історії, традицій), адаптаційних навичок для засуджених, знання англійської, французької мови як другої [13].

Для отримання посади, яка характеризується найнижчим рівнем кваліфікації, необхідним є атестат про закінчення середньої школи. Особи, які не закінчили школу, але прагнуть здобути роботу, мають такі можливості для підвищення рівня знань: здобути атестат про закінчення середньої школи або атестат для дорослих за умови проходження спеціалізованої програми, яка націлена на вивчення мови та математики; пройти тест на ідентифікацію рівня загального розвитку і здобути еквівалент атестату; пройти курси у вищому навчальному закладі для підготовки до вступу; пройти тест на визначення базових професійних навичок; пройти курс із підвищення грамотності та здобуття базових знань. Громадяни Альберти, Нової Шотландії та Британської Колумбії мають можливість здобути атестат про закінчення середньої школи в інституціях вищої та середньої освіти. Наприклад, в Онтаріо отримати атестат можна лише у школі на базі незалежного навчального центру, який функціонує як дистанційний навчальний заклад, що є провідною установою, у якій відбувається нарахування кредитів за шкільною програмою на основі складання тесту на визначення рівня загального розвитку.

Еквівалентом атестату про закінчення школи є спеціальний диплом для дорослих, який можна отримати на базі середніх або вищих навчальних інституцій. Наприклад, в Онтаріо дорослі повинні скласти тест для ідентифікації рівня загального розвитку. У провінції Квебек зарахування 36 кредитів із 54, а саме 18 обов'язкових та 36 факультативних є базовою засадою здобуття спеціалізованого диплома про закінчення середньої школи.

Тест на визначення рівня загального розвитку розрахований на вісімнадцятирічних та дев'ятнадцятирічних дорослих, які не отримали атестат про закінчення середньої школи. На виконання тесту надається 7 годин, які розподіляються на 2 дні. Тест складається з 7 розділів, які націлені на визначення рівня розвитку вмінь читати, писати, а також рівня розвитку природознавчої, математичної та суспільної компетентностей.

У всіх провінціях Канади функціонують курси з підготовки дорослих до складання іспиту для отримання атестату про закінчення середньої школи. Варто зацентувати увагу на тому факті, що в Онтаріо та Колумбії малозабезпеченим та багатодітним батькам надається фінансова допомога для навчання на курсах. Визначальною рисою Онтаріо є те, що це єдина провінція, у якій сформована загально-провінційна мережа підготовчих курсів «Академічна кар'єрна майстерність». Результати соціологічного дослідження, проведеного Комітетом підготовки дорослих засвідчують високий рівень підготовки в мережі «Академічної кар'єрної майстерності», оскільки 60 % випускників вступили до вищих освітніх інституцій та здобули диплом, 23 % випускників були зараховані до коледжів, але не завершили навчання, 17 % випускників не склали вступні іспити до вищих навчальних закладів [16].

Тест на ідентифікацію базових професійних навичок націлений на перевірку вмінь читання, діловодства та математики в осіб, які не мають атестат про закінчення середньої школи.

На початку XXI століття концепт «неграмотність» функціонує поряд із такими поняттями, як соціальна, культурна та технічна неграмотність, які об'єднуються в поняття «функціональна неграмотність». У професійній сфері функціональна неграмотність тлумачиться як неспроможність працівника виконувати професійні обов'язки у зв'язку зі змінами вимог у виробничій сфері. Зміна особливостей життєдіяльності викликає зміну умов праці, що спонукає потребу навчатися, тому на початку XXI століття роботодавці та представники профспілок беруть активну участь у розробці освітньої політики.

Е. Кемпбел виокремила причини, через які роботодавці не беруть участь у розробці програм із підвищення рівня функціональної грамотності, а саме: недостатньо високий рівень інформованості роботодавців про державні програми підвищення рівня функціональної грамотності; низький рівень державного фінансування окресленого типу програм; недостатня кількість часу для участі в розробці програм; потреба оптимізувати виробництво у зв'язку з проходженням працівниками навчання; негативний попередньо здобутий академічний досвід роботодавців; відсутність програм, які враховують виробничу специфіку конкретної організації; потреба залучення часових та фінансових ресурсів; низький рівень навчальної мотивації в робітників.

Науковець також виявила переваги участі у програмах з підвищення рівня функціональної грамотності, а саме підвищення рівня прибутку за рахунок зростання рівня продуктивності праці; підвищення техніки безпеки; зменшення рівня заміни кадрів; формування нових комунікативних зав'язків на виробництві; зниження рівня виробничого травматизму; прискорене просування працівників по кар'єрній драбині; зниження рівня безробіття.

Висновки. У канадській педагогіці базова освіта дорослих містить спектр кредитних та безкредитних програм для учнів, вік яких перевищує традиційний вік школярів, що закінчують школу, спрямованих на надання допомоги дорослим у досягненні означених цілей: покращити загальний рівень грамотності та здобути сертифікат; удосконалити соціальні навички, підвищити рівень незалежності й самодостатності; здобути базові знання для підвищення рівня конкурентоспроможності на ринку праці; підвищити рівень технологічної грамотності; підвищити рівень комунікативних навичок, скласти портфоліо, вивчити англійську мову як іноземну. Законодавчими актами, що регламентують функціонування програм із підвищення рівня грамотності населення є постанова грамотності дорослих Манітоби, План розвитку можливостей дорослих Британської Колумбії, Стратегія навчання

дорослих Нунавут, Об'єднаний процес запропонованої політики у сфері грамотності для мешканців Альберти, Політика у сфері освіти дорослих і професійної підготовки мешканців Квебеку, Онтаріо навчається: зміцнення нашої системи освіти дорослих. У Канаді працює екстенсивна мережа установ, які надають освітні послуги, націлені на підвищення рівня грамотності, а саме шкільні ради, громадські коледжі, коледжі загальної та професійної освіти, неурядові організації, центри освіти дорослих.

Перспективами подальших досліджень є аналіз особливостей функціонування освіти дорослих у США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова, С. П. (2002). *Основи андрагогіки*. Черкаси-Ужгород: ЧДУ-УжНУ (Arkhipova, S. P. (2002). *Basics of Andragogy*. Cherkasy-Uzhhorod: CSU-UNU).
2. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Libid).
3. Иванищева, Н. А. (2010). Образование взрослых в периоды реформирования отечественной системы образования. *Казанский педагогический журнал*, 1, 170–178 (Ivanishcheva, N. A. (2010). Adult Education in the Periods of National Educational System Reforming. *Kazan Pedagogical Journal*, 1, 170–178).
4. Огієнко, О. І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада-S (Ogienko, O. (2008). *Tendencies of Adult Education Development in Scandinavian Countries*. Sumy: Ellada-S).
5. Онушкин, В. Г. (2010). Проблема грамотности в контексте социальных перемен. *Человек и образование*, 1 (22), 7–12 (Onushkin, V. H. (2010). Problem of Literacy in the Context of Social Changes. *Man and Education*, 1 (22), 7–12).
6. Сбруєва, А. А. (1999). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ (Sbruieva, A. A. (1999). *Comparative Pedagogics*. Sumy: SSPU).
7. Хахубия, Е. Ю. (1999). *Образование взрослых в США: Современное состояние и перспективы развития* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва. (Hahubiia, E. Yu. *Adult Education in the USA: Modern State and Perspectives of Development* (PhD Thesis). Moscow).
8. Anglin, M. *Adult Literacy Strategies and Innovative Practices: Proceedings of the CASAE 27th National Conference "Thinking Beyond Borders: Global Ideas, Global Values"*. (2008).
9. Campbell, A. (2001) *Breaching the Barriers to Workplace Literacy*. Ottawa: The Conference Board of Canada.
10. *Canadian Council on Learning. Adult Literacy: A Synthesis of Evidence*. (2006). Ottawa: CCL.
11. Coulombe, S. (2005). Public Investment in Skills: Are Canadian Governments Doing Enough? *Howe Institute Commentary*, 17, 24.
12. *Council of Ministers of Education. The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE): Report for Canada*. (2008). Toronto: CMEC.
13. Herod, L. *Curriculum Database for the Canadian Adult Literacy Community: Preliminary Technical and Educational Considerations*. (2002). Retrieved from: <http://www.nald.ca/library/research/herod/may02/currdata.pdf>.
14. Jarvis, P. (1999). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London, UK and Sterling: Kogan Page.
15. Myers, K. (2006). *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System*. Ottawa: Canadian Policy Research Networks Inc.

16. *Prepared for Success: A Study of College Preparatory Students in Post-secondary College Programs.* (2001). Toronto: College Sector Committee on Adult Upgrading, Literacy and Basic Skills College Sector Committee.
17. Raiskums, B. (2001). *Principles and Principals: A Dictionary of Contemporary Adult Education Terms and Their Users.* Anchorage: PWR & Associate.
18. Statistics Canada. *Building on Our Competencies: Canadian Results of the International Adult Literacy and Skills Survey.* (2005). Ottawa: Statistics Canada, Human Resources and Skills Development Canada.
19. Stock, A. (1979). *Developing Lifelong Education: Post-School Perspectives.* Hamburg: UNESCO Institute for Education.
20. *Terminology of Adult Education.* (1979). Paris: UNESCO.

РЕЗЮМЕ

Теренко Елена. Возможности базового образования взрослых в ликвидации неграмотности: канадский опыт.

Цель статьи: исследовать особенности функционирования базового образования взрослых в Канаде. Методы исследования: для достижения поставленной цели использовалась совокупность теоретических методов, а именно дедукция, индукция, анализ, синтез, аналогия; социологических – систематизация и анализ исходных данных источников и фактов; таких исторических методов как сравнительно-исторический, проблемно-хронологический. Установлено, что в канадской педагогике базовое образование взрослых включает спектр кредитных и безкредитных программ для учащихся, возраст которых превышает традиционный возраст школьников, которые заканчивают школу. Выяснено, что ключевыми заданиями базового образования взрослых есть: улучшения уровня общей грамотности; усовершенствования социальных навыков; повышения уровня независимости и самодостаточности.

Ключевые слова: образование взрослых, Канада, ЮНЕСКО, алфabetизация, грамотность, функциональная неграмотность, атестат, навыки.

SUMMARY

Terenko Olena. Opportunities of Basic Adult Education in Illiteracy Obliteration: Canadian Experience.

Aim of the article: to investigate peculiarities of basic adult education functioning in Canada. Research methods: to achieve the mentioned aim the following methods were applied: theoretical – deduction, induction, analogy, analysis, synthesis; sociological – analysis and systematization of data; historical methods – comparative historical method, chronological method. In Canada, basic education includes a spectrum of credit and non-credit programs for students, who are older than average schoolchildren. The main assignments of basic adult education are to increase the level of general literacy; to develop social skills; to improve the level of conscience and independence; to increase chances of job acquisition at job market; to improve technological competence; to improve communicative skills. The main factors of adult education development are: changes, which take place in social life, new content of social processes and their interconnection, broadening of spectrum of personality activity, high pace of information oldening, shortening of terms of information validity. Key factors of a high level of adult education efficacy are: conducive psychological climate, development of educational plan at the beginning of educational process, high level of financing, methodological background of every course, highly qualified

teachers, application of the most effective strategies, high level of communication with community, development of students' motivation.

The main subtypes of literacy are family literacy, cultural literacy, adaptation literacy. Concept "illiteracy" presupposes social, cultural and technical illiteracy, which are united in "functional illiteracy". In professional sphere, functional illiteracy is viewed as inability of a worker to fulfill his functional duties, because of the changes that take place at a work place. The main levels of literacy are: the first level presupposes inability to read and understand texts; the second level presupposes ability to read simple, easily written texts, but ability to interpret within the borders of general context and personality understands his/her low level of literacy; the third level is characterized by highly developed reading skills, but there are difficulties in text understanding; the fourth and the fifth levels are characterized by general cultural and professional skills and by ability to make many-sided analysis of information.

Key words: *adult education, Canada, UNESCO, alphabetization, literacy, functional illiteracy, certificate, skills.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147.091.398

Юрій Бушнев

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3094-5091

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/023-033

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті наголошено на актуальності громадянського виховання студентської молоді, розглянуто сутність та доцільність формування громадянської позиції майбутніх учителів, доведено необхідність удосконалення цього процесу та підготовки освітян до його організації в педагогічному навчальному закладі. Обґрунтовано наукові підходи до моделювання даного процесу, розглянуто основні складові моделі, зображено її графічний вигляд, визначено організаційно-педагогічні умови й розкрито практичні механізми (етапи, методи, форми) організації процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів. Наголошено на необхідності подальших досліджень цього питання.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська позиція, модель, моделювання, підходи, принципи, етапи, методи, критерії, рівні сформованості, педагогічні умови.

Постановка проблеми. «Діяльність вищої школи як соціального інституту – важлива складова процесу становлення громадянської позиції особистості, яка забезпечує підготовку фахівця, здатного реалізувати свій інтелектуальний і духовний потенціал» [7, 4]. Досягнення високого рівня готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, його активної життєвої позиції можливо лише за умови наявності освітнього середовища як цілісної системи. Проблеми громадянського виховання в цілому й формування громадянської позиції майбутніх фахівців зокрема нині є актуальними для освіти.

Майбутні фахівці повинні мати ґрунтовні професійні знання, володіти вміннями комунікативної взаємодії, приймати виважені педагогічно правильні рішення, займати певну громадянську позицію й підвищувати повсякчас власний професійний рівень та рівень громадянської свідомості. Тому акцентуємо на важливості формування громадянської позиції майбутніх учителів під час навчання в педагогічному коледжі. Водночас нерозв'язаними є суперечності між сучасним запитом держави до рівня професійної підготовки вчителів у педагогічних коледжах та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад формування їхньої громадянської позиції; суспільною потребою створення виховної системи навчальних закладів, що забезпечить ефективність процесу формування

громадянської позиції молоді, та недостатньою готовністю вчителів до організації даного процесу в позанавчальній роботі.

Аналіз актуальних досліджень. Інтерес науковців до проблеми формування громадянської позиції в майбутніх фахівців останнім часом невпинно зростає. Осмисленню цього питання сприяють розвідки вітчизняних та зарубіжних учених, які присвячені: теоретико-методологічним засадам формування громадянської культури (Н. Дерев'янка, В. Іванчук та ін.); педагогічним засадам формування громадянської позиції студентської молоді (О. Кафарська, О. Кирилович та ін.); напрямом громадянської соціалізації студентів (В. Шабанов та ін.); питанням громадянської освіти (І. Галактіонова, Т. Ладиченко, О. Мальцева та ін.); педагогічним умовам громадянського виховання особистості (В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех, І. Молодцова та ін.); формуванню громадянських цінностей (Л. Корінна та ін.) та громадянської позиції (Н. Корпач, Н. Курилюк, Т. Мірошина, М. Чельцов та ін.); управлінню громадянським вихованням (Т. Гребеник, О. Козлова та ін.); шляхам формування громадянської позиції студентів у вищій школі (А. Рокіцька та ін.).

Мета статті – теоретично обґрунтувати моделювання процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети нами використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження, узагальнення) та емпіричних (педагогічне спостереження) методів.

Виклад основного матеріалу. «Формування нових філософських ідей у сфері освіти зумовлені не тільки внутрішніми проблемами й протиріччями освітньої системи, але, ширше, – масштабними трансформаціями в культурному житті суспільства, змінами його інтелектуального стану, модернізацією моделей соціальної взаємодії з урахуванням нових цивілізаційних викликів» [7,106]. З метою вирішення низки завдань, основними з яких є поліпшення планування навчального й виховного процесів, управління пізнавальною діяльністю студентів, управління навчально-виховним процесом, діагностика, прогнозування й проектування в педагогічній науці, використовується метод моделювання [11]. Варто зазначити, що модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який відображає та відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами цього об'єкта [2].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу думка науковця Д. Козлова, що «процес моделювання, за своєю сутністю, є опосередкованим пізнанням, перетворенням навколишньої дійсності, за умови якого об'єкт-оригінал, що вивчається, знаходиться в певній

відповідності з іншим об'єктом-моделлю (модель здатна заміщувати об'єкт-оригінал на окремих ступенях пізнавального процесу)» [6, 284].

Педагогічне моделювання – дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик та окремих «сторін» навчально-виховного процесу в межах точно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно-орієнтованому або іншому рівнях [8].

Педагогічне моделювання – це розробка моделі педагогічного об'єкта, на базі якої створюється алгоритм дій із реалізації педагогічної ідеї в освітню практику. Науковець В. Мізинцев розглядає моделювання як метод дослідження об'єктів різної природи на їхніх аналогах з метою визначення (уточнення) характеристик існуючих (нових) об'єктів, який дозволяє відтворити, наприклад, певний процес [9].

Д. Козлов переконує, що процес моделювання є опосередкованим пізнанням навколишньої дійсності, за умови якого об'єкт-оригінал, що визначається, знаходиться в певній відповідності з іншим об'єктом-моделлю. Автор зазначає, що модель здатна заміщувати об'єкт-оригінал на окремих ступенях пізнавального процесу [5].

У нашій статті представлено модель формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності (рис. 1). Отже, зупинимось на її обґрунтуванні. Дана модель розроблена на основі вивчення й узагальнення теоретичних питань, а також досвіду виховної роботи в цілому й позанавчальної зокрема в педагогічному навчальному закладі. Виокремлені компоненти моделі є взаємозумовленими та взаємопов'язаними, а послідовність їхньої сутності – взаємообґрунтованою.

У цьому контексті заслуговує на увагу погляд Т. Гребеник, яка зазначає, що «гуманістична парадигма освіти, її філософські й педагогічні основи є цінними при пошуку оптимальних шляхів і способів створення ефективної системи громадянського виховання у вищій школі. Діяльність у процесі управління громадянським вихованням студентів спрямована на пріоритетність ролі особистості громадянина в суспільстві» [1, 77]. Нам імponує думка дослідниці, бо нині в умовах суттєвих державних перетворень підвищення рівня громадянської вихованості, громадянської відповідальності й громадянської позиції є актуальною проблемою. У зв'язку з цим маємо всі підстави стверджувати, що «громадянська позиція майбутнього вчителя педагогічного коледжу» – це інтегративна соціально значуща якість особистості студента педагогічного коледжу, що є результатом сформованої системи ставлень до суспільства й держави, до себе як до фахівця і як до громадянина, до подій дійсності і власних учинків та зумовлює свідому участь у суспільному житті й готовність

майбутнього фахівця до формування громадянської позиції своїх учнів у подальшій педагогічній діяльності.

У цьому випадку не можна не погодитися з думкою О. Кирилович, яка визначає громадянську позицію як «складне системне утворення, що виникає в результаті інтеграції множинних зв'язків людини із суспільством і виступає як діалектична єдність її знань, мотивів і дій відносно як суспільства в цілому, так і конкретної держави як виразника основних суспільних тенденцій» [4, 4]. Саме тому результатом досліджуваного процесу є підвищення рівня сформованості громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності.

У структурі моделі формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу (рис. 1) виокремлюємо три блоки: концептуально-цільовий, змістово-організаційний, діагностично-оцінний. Перший компонент розкриває мету, підходи, принципи та чинники, що визначають особливості формування громадянської позиції майбутніх педагогів.

У моделі процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу (рис. 1) визначено мету (підвищення рівня сформованості активної громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності) та відповідний результат.

Загальновідомо, що в науковому розумінні поняття «підхід» тлумачиться як вихідна позиція, основа дослідницької діяльності. Підґрунтям розробки моделі формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності є системний, людиноцентричний, акмеологічний та діяльнісний підходи (рис. 1).

Важливим є питання визначення принципів даного процесу, а саме: класичні та специфічні (особистісної зорієнтованості, соціальної активності, практичної діяльності, інтеграції, цілісності). Тому ми вважаємо за доцільне підтримати позицію А. Рокіцької: «важливість громадянської позиції викладача вищого педагогічного закладу обумовлено його роллю й місцем у системі формування особистості майбутнього вчителя, а саме, у тому, що: викладач вищої школи є втіленням і носієм духовної і моральної культури; педагогічна діяльність викладача вишу обов'язково морально вмотивована; спілкування і взаємодії викладача і студента обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер; саме викладач цілісно впливає на особистість студента, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінки іншої людини; саме викладач має здатність (і повинен її мати) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, учинків» [12, 8–9].

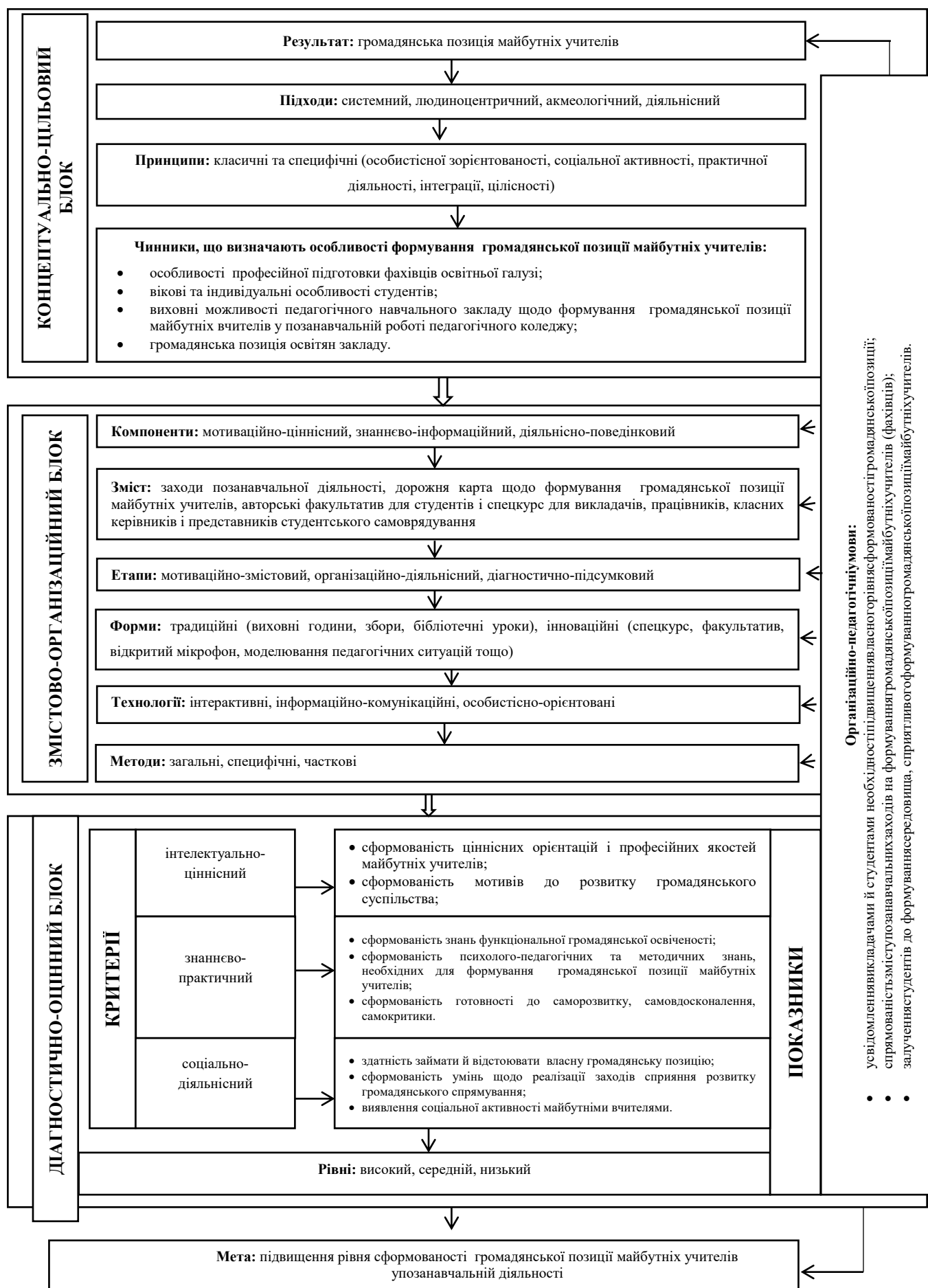


Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу

Реалізація змістово-організаційного блоку моделі ґрунтується на взаєморозумінні і взаємодії викладача зі студентом і пов'язаний безпосередньо з етапами формування активної громадянської позиції майбутніх учителів. Він включає відповідні компоненти, охоплює цілеспрямовані педагогічні форми й методи та окреслює етапи формування даної якості (мотиваційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, діагностично-підсумковий). Для забезпечення моделювання процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу важливим є питання визначення сутності поняття громадянської позиції та виокремлення його структурних елементів.

До елементів громадянської позиції Т. Мірошина відносить такі: когнітивний, емоційний, вольовий, діяльнісний [10].

Особливу увагу в контексті нашого дослідження привертає той факт, що А. Сігова «на підставі проведеного аналізу запропонувала теоретичну модель громадянської позиції студента, що включає три структурні компоненти: емоційний, раціональний, поведінковий. Компонент раціональний описаний поняттям «громадянська інформованість» і є сукупністю знань у певній галузі науки або сфері життєдіяльності людини. Компонент емоційний відображається поняттям «громадянська спрямованість» і є системою детермінант, що визначають і спрямовують активність особистості на вирішення проблем її взаємодії з суспільством. Компонент поведінковий описується поняттям «громадянська активність» і відображає проекцію суб'єктивних складових на реальні дії і вчинки, тобто сукупність потенційних можливостей, завдяки яким людина може за необхідності або за наявності нових можливостей вступити у відповідні відносини, вирішити відповідні проблеми [13, 194].

У ході дослідження виокремлено три компоненти у структурі громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний, знаннєво-інформаційний, діяльнісно-поведінковий (рис. 1).

Позанавчальна діяльність у закладах освіти організована згідно з планом виховної роботи та відповідними нормативними документами організації освітнього процесу. Створенню середовища, сприятливого формуванню громадянської позиції майбутніх учителів позитивно сприяють заходи позанавчальної діяльності; дорожня карта щодо формування даної якості в майбутніх фахівців; факультатив для студентів; спецкурс для викладачів, працівників, класних керівників та представників студентського самоврядування.

«На сучасному етапі постало питання про пошук та використання форм, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу, спрямованих на формування громадянської позиції майбутнього педагога,

здатної до творчого розв'язання соціально важливих завдань» [4, 2]. У даному компоненті визначено традиційні (виховні години, збори, бібліотечні уроки) та інноваційні (спецкурс, факультатив, відкритий мікрофон, моделювання педагогічних ситуацій тощо) форми й технології (інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, особистісно-орієнтовані) процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів у процесі позанавчальної діяльності. Також виокремлено методи, які забезпечують даний процес: загальні, специфічні, часткові.

Діагностично-оцінний блок пропонованої моделі (рис. 1) охоплює відповідні критерії (інтелектуально-ціннісний, знаннєво-практичний, соціально-діяльнісний), показники та рівні сформованості (високий, середній, низький) громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній роботі закладу, на основі яких визначено результативність відповідного процесу. Кожен із критеріїв характеризується своїми показниками: інтелектуально-ціннісний – сформованістю ціннісних орієнтацій і професійних якостей майбутніх учителів та мотивів до розвитку громадянського суспільства, наявністю пізнавального інтересу до проблем держави; знаннєво-практичний – сформованістю знань функціональної громадянської освіченості і психолого-педагогічних та методичних знань, необхідних для формування громадянської позиції майбутніх учителів і готовності до саморозвитку, самовдосконалення, самокритики; соціально-діяльнісний – здатністю займати й відстоювати активну громадську позицію, сформованістю вмінь щодо реалізації заходів сприяння розвитку громадянського спрямування, проявом соціальної активності майбутніми вчителями.

При цьому видається необхідним акцентувати увагу, що саме програмно-цільове управління є ефективним щодо вищезазначеного процесу та має специфічні характеристики: визначення управління як «програмного» підкреслює наявність такого важливого інструменту вирішення провідних взаємопов'язаних проблем, як цільова комплексна програма; визначення його як «цільового», характеризує чітку спрямованість на досягнення встановлених цілей [6].

Н. Чугаєва підкреслює, що «освітня соціалізація є ефективною, якщо формує у студента прийняття соціальної ролі особистості, орієнтованої на навчання та професійну підготовку» [15, 171]. А це можливо, якщо в навчальному закладі створено відповідні умови. У філософському словнику зазначено, що під педагогічними умовами розуміють «істотний компонент комплексу об'єктів, за наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища» [14, 707].

Зазначимо, що в соціальній педагогіці умови – це сукупність обставин, які наявні в соціальному середовищі й виникають під впливом різноманітних факторів, а в педагогіці – це комплекс факторів, вимог, обставин та впливів, які сприяють підвищенню результативності

педагогічного процесу. Заслугує на увагу думка Т. Гребеник та О. Козлової про те, що реалізація педагогічних умов «має здійснюватися як система взаємопов'язаних навчальних та позанавчальних заходів, дій щодо самовдосконалення й саморозвитку особистості» [2, 53].

У нашому дослідженні виокремлено такі педагогічні умови формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу: усвідомлення викладачами й студентами необхідності підвищення власного рівня сформованості активної громадянської позиції, спрямованість змісту позанавчальних заходів на формування активної громадянської позиції майбутніх учителів (фахівців), залучення студентів до формування середовища, сприятливого для формування активної громадянської позиції майбутніх педагогів.

Діагностично-оцінний блок відображає процеси оцінювання, аналізу й корекції результатів цілеспрямованого формування громадянської позиції майбутніх учителів. Якщо результат із якихось причин не досягається, то методологічні позиції пропонованого процесу уточнюються.

Висновки. Активна життєва позиція майбутніх учителів як соціальний феномен характеризує особистість як суб'єкта певного способу життя, дає змогу зафіксувати специфічні особливості й спрямованість її діяльності в різноманітних сферах життя – у сім'ї, на роботі, в громадській діяльності, у вільний час. Запропонована модель формування активної громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу передбачає взаємодію і взаємозв'язок усіх виокремлених нами структурних складових, що забезпечує досягнення зазначеної мети.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективним бачиться пошук технологій формування готовності викладачів, кураторів і членів студентського самоврядування педагогічного коледжу до формування громадянської позиції студентів і розробки відповідного організаційно-педагогічного забезпечення означеного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребеник, Т. В. (2011). *Управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06). Луганськ (Hrebnyk, T. V. (2011). *Management of the process of civic education of students of higher education institutions* (PhD thesis). Luhansk).
2. Гребеник, Т. В., Козлова, О. Г. (2010). Педагогічні умови реалізації процесу громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 42, 49–53 (Hrebnyk, T. V. Kozlova, O. H. (2010). Pedagogical conditions of realization of the process of civic education of students of higher education institutions. *Theoretical issues of culture and education*, 42, 49–53).
3. Кафарська, О. Б. (2007). *Педагогічні засади формування громадянської позиції студентської молоді (1991–2005 рр.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Івано-

Франківськ, 2007 (Kafarska, O. B. (2007). *Pedagogical foundations of forming citizenship position of student youth (1991–2005)* (PhD thesis abstract). Ivano-Frankivsk).

4. Кирилович, О. (2012). Теоретичні засади формування громадянської позиції студентів педагогічних ВНЗ. *Нова педагогічна думка*, 1, 162–164 (Kyrylovych, O. (2012). Theoretical foundations of forming citizenship position of the students of pedagogical HEI. *New pedagogical thought*, 1, 162–164).

5. Козлов, Д. О. (2014). Деякі аспекти моделювання процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. *Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 13-14 листопада 2014 р.)*, (с. 201-205). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Kozlov, D. O. Some aspects of modeling of the process of forming managerial competence of the future teachers of higher school in the process of master's training. *Heuristic education in the society of new social and personal values: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Sumy, 13–14 November, 2014)*, (pp. 201–205). Sumy).

6. Козлов Д. О. (2014). Теоретичне обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (42), 238–294 (Kozlov, D. O. Theoretical substantiation of the model of forming the managerial competence of the future teacher of higher education in the process of master's training. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (42), 238–294).

7. Козлова, О. Г., Гребеник, Т. В. (2010). *Керівництво громадянським вихованням студентської молоді*. Суми: Університетська книга (Kozlova, O. H., Hrebenuk, T. V. (2010). *Management of citizenship education of the student youth*. Sumy: University book).

8. Лодатко, Є. О. (2010). *Моделювання педагогічних систем і процесів*. Слов'янськ: СДПУ (Lodatkо, Ye. O. (2010). *Modelling of pedagogical systems and processes*. Sloviansk: SSPU).

9. Мизинцев, В. П. (1977). *Применение моделей и методов моделирования в дидактике*. М. (Mizintsev, V. P. (1977). *The use of models and methods of modeling in didactics*. Moscow).

10. Мирошина, Т. А., Игонина, Т. Б. (2014). Формирование гражданской позиции студентов ВУЗа как социально-педагогическая проблема. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 2 (58), Т. 1, 110–114 (Miroshina, T. A., Ihonina, T. B. (2014). Formation of the citizenship position of the HEI students as a social-pedagogical problem. *Bulletin of Kemerovo state university*, 2 (58), Vol. 1, 110–114).

11. Подласый, И. П. (1999). *Педагогика. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения*. М.: ВЛАДОС (Podlasyi, I. P. (1999). *Pedagogy. Book 1: General basics. Process of learning*. Moscow: VLADOS).

12. Рокіцька, А. І. *Шляхи формування громадянської позиції студентів у вищій школі*. Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Rokitska.pdf (Rokitska, A. I. *The ways of forming of the citizenship position of the students in higher school*. Retrieved from: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Rokitska.pdf).

13. Сігова, А. Г. (2008). *Педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). К. (Sihova, A. H. (2008). *Pedagogical conditions for formation of a citizenship position of student youth* (PhD thesis). Kyiv).

14. *Философский энциклопедический словарь*. (1983). М.: Советская энциклопедия (*Philosophic encyclopedic dictionary*. (1983). М.: Soviet encyclopedia).

15. Чугаева, Н. Ю. (2016). Освітня соціалізація студентів як фактор розвитку сучасної науки. *Наукові пошуки у III тисячолітті: соціальний, правовий, економічний та*

гуманітарний виміри: зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф., 22–23 квітня 2016 р., (сс. 171–172). Кіровоград: «КОД» (Chuhaieva, N. Yu. (2016). Educational socialization of students as a factor of development of modern science. *Scientific searches in the III millennium: social, legal, economic and humanitarian dimensions: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 22–23 April, 2016*, (pp. 171–172). Kirovohrad).

РЕЗЮМЕ

Бушнев Юрий. Моделирование процесса формирования гражданской позиции будущих учителей во внеучебной деятельности в условиях педагогического колледжа.

В статье отмечено актуальность гражданского воспитания студенческой молодежи, рассмотрены сущность и целесообразность формирования гражданской позиции будущих учителей, доказана необходимость усовершенствования этого процесса и подготовки педагогов к его организации в педагогическом учебном заведении. Обоснованы научные подходы к моделированию данного процесса, рассмотрены основные составляющие модели, изображен ее графический вид, определены организационно-педагогические условия и раскрыты практические механизмы (этапы, методы, формы) организации процесса формирования гражданской позиции будущих учителей. Отмечена необходимость дальнейших исследований этого вопроса.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская позиция, модель, моделирование, подходы, принципы, этапы, методы, критерии, уровни сформированности, педагогические условия.

SUMMARY

Bushniev Yurii. Modeling of the process of formation of civic position of the future teachers in extracurricular activity in conditions of the pedagogical college.

The relevance of the student youth's civic education is emphasized in the article, the essence and expediency of forming of the future teachers' civic position is considered, the necessity of improving this process and preparing the educators for its organization in the pedagogical education institution is proved. The scientific approaches to the process modeling are substantiated, the main components of the model are considered, its graphic form is depicted, organizational and pedagogical conditions are determined, and practical mechanisms (stages, methods, forms) of the organization of the forming process of the future teachers' civic position are revealed. This model is based on the study and generalization of theoretical issues, as well as the experience of educational work in general and extra-curricular in particular in a pedagogical education institution. The isolated components of the model are interdependent and interconnected, and the sequence of their essence is mutually justified.

Three components in the structure of the future teachers' civic position in extracurricular activities, namely: motivational-value, knowledge-information, activity-behavioral are identified in the study.

Non-educational activities in educational establishments are organized in accordance with the plan of educational work and corresponding normative documents of the educational process organization. The creation of an environment conducive to the formation of the future teachers' civic position is positively promoted by non-educational activities: a roadmap for the formation of this quality in the future specialists; elective for students; a special course for teachers, employees, class leaders and students of self-government.

It should be noted that pedagogical conditions for the formation of the future teachers' civic position are a set of circumstances that are present in the social environment and arise under the influence of various factors, and in pedagogy it is a set

of factors, requirements, circumstances and influences that contribute to increasing the effectiveness of the pedagogical process.

The search of technologies for formation of readiness of the teachers, tutors and the members of the student's self-government of the pedagogical college to form their active civic position and to develop the appropriate organizational and pedagogical support for the specified process are of great importance for the further research.

Key words: *civic education, civic position, model, modeling, approaches, principles, stages, methods, criteria, levels of formation, pedagogical conditions.*

УДК 371.13: [796 + 378]

Тетяна Дерка

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-0998-1821

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/033-042

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

У статті представлено характеристику напрямів наукових досліджень у галузі фізичної культури та спорту. Розглянуто етапи організації науково-дослідної діяльності студентів, особливості формування компонентів акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання у процесі науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі. Наведено структуру, форми, види науково-дослідної діяльності студентів. Визначено компоненти акмеологічної компетентності, що формуються під час науково-дослідної діяльності студентів у процесі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання.

Ключові слова: *акмеологічна компетентність, науково-дослідна робота, професійна підготовка, фізичне виховання.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти науково-дослідна діяльність студентів набуває все більшого значення і стає одним із основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця, ефективність якої значною мірою визначається рівнем сформованості дослідницьких знань, умінь, розвитком особистісних якостей, накопиченням досвіду творчої дослідницької діяльності.

У межах аналітично-дослідницького проекту Болонського процесу Тюнінг Ю. М. Рашкевичем визначено загальні та фахові компетентності, якими повинні володіти випускники вищих навчальних закладів. Дослідник класифікує загальні компетентності за такими категоріями, як: інструментальні, міжособистісні, системні та виокремлює з-поміж системних здатності до навчання, здатності працювати самостійно, дослідницькі навички й уміння [8, 24–25]. Важливою складовою неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології, на нашу думку, є науково-дослідна робота студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-дослідна робота студентів вищих навчальних закладів є важливою складовою процесу фахової підготовки та спрямована не тільки на стимуляцію розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, але й допомагає опанувати більш повно і глибоко основи професійної діяльності. Дослідженню проблем науково-дослідної діяльності за напрямками фізичної культури і спорту присвячено роботи М. М. Бака, Ю. П. Мічуди (управління та організація фізичної культури); Т. Ю. Круцевич, Б. М. Шияна (фізичне виховання); М. М. Булатової, Л. В. Волкова, В. М. Платонова (теорія і методика спорту); О. В. Андреевої, М. В. Дудчака, Р. В. Чудної (оздоровча фізична культура); Т. В. Петровської, А. А. Кравченка, Л. П. Сергієнка (педагогіка (за професійним спрямуванням)) [13, 17].

Метою статті є аналіз особливостей організації науково-дослідної роботи студентів спеціальності фізичного виховання у процесі формування акмеологічної компетентності. Для досягнення мети було використано загальнонауковий теоретичний метод як комплексний аналіз організації науково-дослідної роботи студентів у процесі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання на засадах акмеології для розробки організаційно-методичних засад акмеологічно спрямованої неперервної професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Напрями наукових досліджень у галузі фізичної культури та спорту, як зазначає Л. П. Сергієнко, спираючись на дані В. М. Селуянова, М. П. Шестакова, І. П. Косміної (табл. 1), охоплюють достатню кількість навчальних дисциплін, долучившись до яких, студент набуде знань та досвіду у проведенні досліджень зі своєї спеціальності.

Студенти спеціальності фізичного виховання починають знайомитися з основами наукової роботи вже з першого курсу, адже студентська наукова діяльність не тільки спрямована на формування майбутніх учених, але й на підвищення рівня виконання його майбутніх професійних обов'язків: для сучасного фахівця фізичного виховання характерне постійне вивчення та узагальнення нового матеріалу, проникнення у глибини явищ, дослідження питань суміжних наук. У праці сучасного вчителя фізичної культури, викладача фізичного виховання, тренера з виду спорту немало елементів науково-дослідного характеру, і досвід ведення наукової роботи в студентські роки допомагає ефективно їх вирішувати [14, 154].

Науково-дослідна діяльність студентів, як зазначає Ю. І. Беляєв, – це діяльність, пов'язана з пошуком відповіді на творчу, дослідницьку задачу із заздалегідь невідомим рішенням. Вона включає в себе такі етапи [1, 188–191]: постановку проблеми; вивчення теорії з означеної проблематики; добір методик дослідження і практичне оволодіння ними; пошук необхідного матеріалу, його аналіз та узагальнення; власні висновки.

Таблиця 1

**Напрями наукових досліджень у галузі
фізичної культури і спорту [9, 66; 10, 43]**

Напрямок дослідження	Навчальна дисципліна
Управління та організація фізичної культури	Соціологія спорту Історія спорту Менеджмент у спортивній діяльності
Фізичне виховання	Фізичне виховання різних верств населення Теорія і методика фізичного виховання Професійно-прикладна фізична культура
Оздоровча фізична культура	Теорія і методика оздоровчої фізичної культури Фізична реабілітація Фізична рекреація Адаптивна фізична культура
Теорія і методика спорту	Спортивна біохімія / фізіологія / біомеханіка / педагогіка / морфологія / генетика Загальна теорія спорту Теорія підготовки спортсменів в олімпійському спорті Теорія підготовки спортсменів в окремих видах спорту Теорія та методика дитячого і юнацького спорту
Педагогіка за професійним спрямуванням	Спортивна педагогіка Педагогіка вищої школи (за професійним спрямуванням) Педагогічна майстерність (вчителя фізичної культури, тренера)

Реалізована в комплексі науково-дослідна діяльність студентів забезпечує розв'язання таких завдань [7, 365]:

- формування наукового світогляду студентів, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги їм у прискореному оволодінні спеціальністю; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у розв'язанні практичних завдань;
- набуття навичок самостійної науково-дослідної діяльності;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі;
- залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики; постійне оновлення і вдосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця.

Дослідники зазначають, що структура науково-дослідної діяльності являє собою сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів [12, 196]:

- мотив – сукупність соціально обумовлених і особистісних потреб, спрямованих на предмет дослідження;

- мета – отримання об'єктивно нового знання про реальність і формування способів дії з оволодіння цим знанням;
- об'єкт – виділений для вивчення фрагмент матеріальної чи духовної дійсності;
- предмет – сукупність установлюваних властивостей об'єкта;
- процес – послідовність дій, що протікають згідно з логікою наукового дослідження;
- продукт – об'єктивно нове знання про дійсність.

За даними Д. Мак-Клелланда, головним мотивом, який робить роботу вченого високопродуктивною, є «мотив досягнення» [6, 573]. Мотиви науково пошуку, як зазначає П. Фрес, – це пізнавальна потреба, яка несе в собі, як генератор, енергію для наукового пошуку і створює готовність вченого до прояву інтелектуальної активності при виникненні відповідної проблемної ситуації [5, 349]. Відтак, науково-дослідну роботу студентів у процесі неперервної професійної підготовки на засадах акмеології, на нашу думку, слід спрямовувати на розвиток системи інтелектуальних творчих якостей особистості, таких як [2, 31–33]:

- інтуїція (пряме бачення сутності речей без обґрунтування);
- креативність (творче мислення, здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи розв'язання проблемних задач);
- творча уява (самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних результатах діяльності);
- дивергентність мислення (здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання задачі та міняти їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах);
- оригінальність мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності);
- асоціативність мислення (здатність використовувати асоціації, в т. ч. аналогії).

Науково-дослідна діяльність студентів, як зазначає І. В. Фролова, є засобом їхньої професійної підготовки: з одного боку, вона відрізняється всіма характеристиками навчально-пізнавальної роботи (передбачає вивчення певного об'єкта педагогічної дійсності у процесі розв'язання пізнавальної задачі, як правило, проблемного характеру); з іншого, – носить ознаки творчої діяльності, актуалізує креативні можливості особистості в аспекті вироблення власного бачення шляхів розв'язання проблемної задачі [15]. Дослідник вважає, що система функцій науково-дослідної діяльності як одного з видів навчальної праці студента містить два провідні блоки: блок діяльнісно-результативних функцій, які охоплюють: вироблення студентом інноваційно-спрямованих суспільно-значущих знань про педагогічну дійсність, що певним чином відображають особистий внесок фахівця в педагогічну науку; систематизацію концептуально-теоретичних

положень і доробку практичного досвіду в ракурсі певної проблеми; аналіз, класифікацію та узагальнення отриманих емпіричних даних; аргументацію власної наукової позиції; створення авторської педагогічної технології; блок особистісно-результативних функцій, що передбачають: розвиток методологічності та концептуальності мислення майбутнього фахівця, його переконань про важливість постійного набуття науково-теоретичних знань із метою ефективного саморозвитку як професіонала-дослідника; оволодіння студентом техніками дослідження й самодослідження; формування вмінь рефлексивного самопізнання.

Діалектичне взаємозумовлення та взаємопосилення означених блоків функцій дозволяє забезпечувати: методологічну функціональність особистості; науково-системне світосприйняття; дієвість знань; орієнтацію на особистісно-професійну самоактуалізацію як вищий рівень мотивації; рефлексивне мислення; процесуально-технологічну підготовленість; режим оптимального самоздійснення в ході колективно-групової творчої роботи [3, 26].

Для науково-дослідної роботи студентів вищого навчального закладу характерною є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів роботи, що реалізується в навчальному процесі і в позанавчальний час. Це забезпечує, на нашу думку, неперервну участь студентів у науковій діяльності протягом усього періоду навчання.

У залежності від умов, за яких проводять наукове дослідження, мети, складу і наукової кваліфікації виконавців, науковці розрізняють форми наукової роботи (рис. 1).

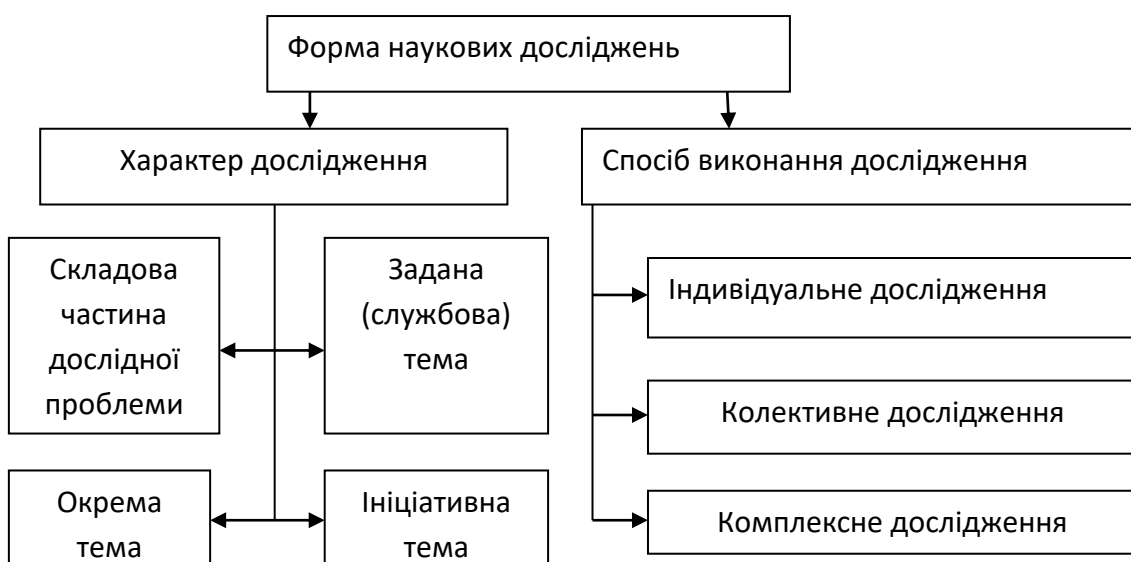


Рис. 1. Форма наукової роботи [4, 75].

Щодо виду науково-дослідної роботи як викладачів, так і студентів, її розрізняють за призначенням, обсягом і змістом результатів (рис. 2).

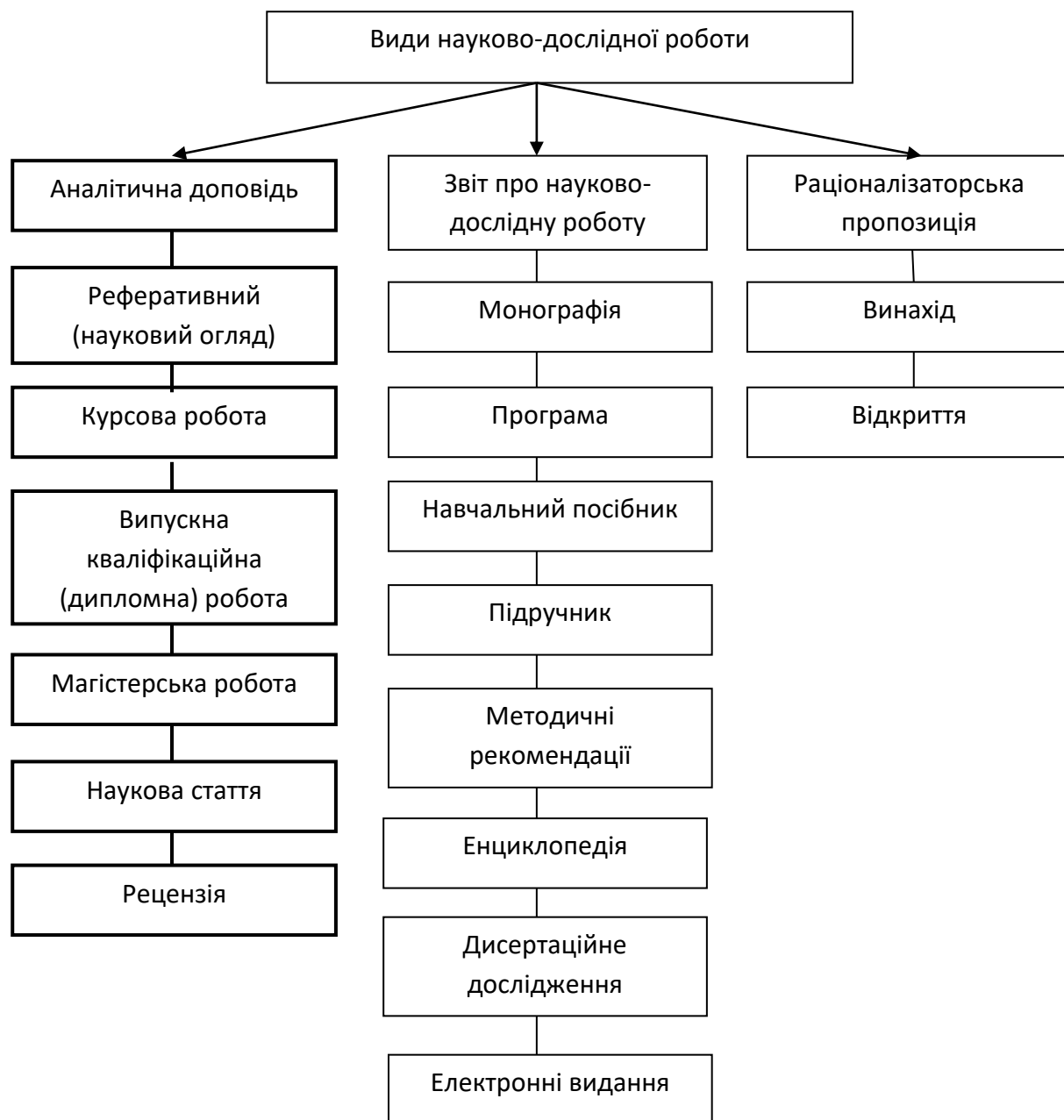


Рис. 2. Основні види наукової та науково-методичної роботи [11, 17].

У процесі науково-дослідної роботи студентів спеціальності фізичного виховання, на нашу думку, доцільно використовувати методи, запропоновані Л. П. Сергієнко [11, 51–59]: методи теоретичного аналізу в наукових дослідженнях з фізичної культури (бібліографічні методи пошуку та вивчення наукової інформації – аналіз наукової та методичної літератури); експериментально-теоретичні методи (педагогічний експеримент, моделювання, прогнозування, історичний метод); емпіричні методи (педагогічне спостереження, опитування – анкетування, бесіда, інтерв'ю; аналіз документальних матеріалів), методи статистичної обробки отриманих експериментальних даних за допомогою комп'ютерних технологій.

Таким чином, науково-дослідна робота студентів є невід'ємною складовою навчального процесу вищого навчального закладу і сприяє формуванню акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання в процесі неперервної професійної підготовки; сприяє розвитку творчої особистості майбутнього фахівця; дозволяє найбільш повно реалізувати індивідуальний підхід у навчанні студентів, диференціювати заняття згідно з їх спеціалізацією; активно сприяє засвоєнню студентами сучасних методів та технологій галузі фізичного виховання, спорту та здоров'я людини; розвиває у студентів здатність до самостійних обґрунтованих суджень та висновків; розвиває здатність використовувати самостійно здобуті наукові знання у швидко змінних ситуаціях, відповідати сучасним вимогам професійної діяльності, науково обґрунтовувати результати власної праці; дозволяє раціонально використовувати студентами свій вільний час.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновки, що самостійна та науково-дослідна робота студентів спеціальності фізичного виховання у процесі неперервної професійної підготовки сприяє формуванню компонентів акмеологічної компетентності: *мотиваційного*, що характеризується усвідомленням значущості знань про науково-дослідну діяльність, наявністю позитивного мотиву до заняття науково-дослідною діяльністю, особистісного сенсу, задоволеністю власною науково-дослідною діяльністю; *когнітивний*, що включає в себе знання про логіку наукового пізнання, структуру наукового дослідження, етапи науково-дослідної діяльності, експериментальні основи вивчення досліджуваних явищ, способи отримання й обробки результатів; *діяльнісний*, який визначається вміннями планувати і реалізовувати власну дослідницьку діяльність, працювати з літературою, аналізувати, виділяти головне, бачити проблему дослідження, виявляти протиріччя, формулювати гіпотези, здійснювати підбір відповідних засобів для проведення дослідження, робити висновки; *особистісний*, що передбачає виховання та розвиток таких якостей особистості, як наукова інтуїція, творчі здібності, креативність, здатність до самоаналізу, об'єктивної самооцінки, самокритики, готовність до подолання труднощів, виявлення та усунення їх причин.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі полягають у визначенні критеріїв та рівнів сформованості компонентів акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання у процесі неперервної професійної підготовки на засадах акмеології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєв, Ю. І., Стеценко, Н. М. (2010). Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету. *Педагогічний альманах*. 6, 188–191. (Bjeljaev, Ju. I., Stetsenko, N. M. (2010). Research activities of students in the structure of the university's work. *Pedagogical almanac*. 6, 188–191.)

2. Дерека, Т. Г. (2015). Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання: концепція дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 7(51), 31-39. (Dereka, T. Gh. (2015) Acmeological principles of continuous professional training of specialists in physical education: the concept of research. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7(51), 31-39.)
3. Дыба, Т. Г. (2015). Профессиональная подготовка специалистов физического воспитания на компетентностных основах. *Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА»*. Новосибирск, 2, 25-29. (Dyba, T. G. (2015). Professional training of specialists in physical education on a competent basis. *International Scientific and Practical and Methodical Magazine "SMALTA"*. Novosibirsk, 2, 25-29)
4. Евдокимов, В. И. (2010). *Методология и методика проведения научной работы по физической культуре и спорту*. М.: Советский спорт (Evdokimov, V. I. (2010). *Methodology and methods of conducting scientific work on physical culture and sports*. М.: Sovet sport).
5. Іллін, Є. П. (2013). *Мотивація і мотиви*. Тернопіль: Навчальна книга Богдан (Illin, Je. P. (2013). *Motivation and motives*. Ternopil: Teaching book Boghdan).
6. Макклеланд, Д. (2007). *Мотивация человека* СПб.: Питер (Makkleland, D. (2007). *Human Motivation*. SPb.: Piter).
7. *Освітологія: підготовка експертів галузі освіти* (2015). К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс» (*Education: training of experts in the field of education* (2015). K.: TOV «Publishing House «Edelweiss»).
8. Рашкевич, Ю. М. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки (Rashkevych, Ju. M. (2014). *The Bologna Process and the New Paradigm of Higher Education*. Ljviv: Lviv Polytechnic Publishing House).
9. Селуянов, В. Н. (2001). *Основы научно-методической деятельности в физической культуре*. М.: СпортАкадемПресс (Selujanov, V. N. (2001). *Fundamentals of scientific and methodological activity in physical culture*. М.: SportAkademPress).
10. Сергієнко, Л. П. (2009). *Методи наукових досліджень у фізичній культурі*. Миколаїв: Вид-во Південнослов'янського інституту КСУ (Serghijenko, L. P. (2009). *Methods of scientific research in physical culture*. Mykolajiv: Publishing House of the South Slavic Institute of the KSU).
11. Сергієнко, Л. П. (2014). *Технології наукових досліджень у фізичній культурі*. Тернопіль : Навчальна книга Богдан (Serghijenko, L. P. (2014). *Technologies of scientific research in physical culture*. Ternopilj: Teaching book Boghdan).
12. Степченко, Д. М. (2005). *Методологія наукових досліджень*. К.: Знання (Stepchenko, D. M. (2005). *Methodology of scientific research*. K.: Znannja).
13. Фаустова, Е. М. (2004). *Студент нового часу: соціокультурний профіль*. М. (Система виховання у вищій школі: Аналітичні огляди з основних напрямів розвитку вищої освіти / НРВО; Вип. 4) (Faustova, E. M. (2004). *Student of modern times: socio-cultural profile*. М. (System of education in high school: Analytical reviews of the main directions of the development of higher education / NRVO, Vyp. 4).
14. Філіпченко, А. С. (2005). *Основы научных исследований*. К.: Академвидав (Filipchenko, A. S. (2005). *Basics of the scientific research*. K.: Akademvydav).
15. Фролова, І. В. (2012). Науково-дослідницька діяльність студентів – передумова випереджувального саморозвитку фахівця. *Наукові записки* [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки, 7. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_7_46.pdf (Frolova, I. V. (2012). Research activity of students is a prerequisite for the advanced self-development of a

specialist. *Scientific notes [Nizhyn State University named after. Nikolai Gogol] Ser : Psychological and pedagogical sciences*, 7. Mode of access:: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_7_46.pdf)

РЕЗЮМЕ

Дерека Татьяна. Особенности формирования акмеологической компетентности специалистов физического воспитания в процессе научно-исследовательской работы.

В статье представлена характеристика направлений научных исследований в области физической культуры и спорта. Рассмотрены этапы организации научно-исследовательской деятельности студентов, особенности формирования компонентов акмеологической компетентности специалистов физического воспитания в процессе научно-исследовательской работы в высшем учебном заведении. Приведена структура, формы, виды научно-исследовательской деятельности студентов. Определены компоненты акмеологической компетентности, которые формируются в ходе научно-исследовательской деятельности студентов в процессе непрерывной профессиональной подготовки специалистов физического воспитания.

Ключевые слова: акмеологическая компетентность, научно-исследовательская работа, профессиональная подготовка, физическое воспитание.

SUMMARY

Dereka Tetiana. The features of physical education specialists' acmeological competence formation in the process of research work.

The paper presents characteristic of research areas in the field of physical culture and sports. The stages of students' research activities and the features of physical education specialists' acmeological competence formation in the process of research while getting the higher education are reviewed in the article. The structure, forms, types of students' research activities are given. The components of acmeological competence that are being formed during the students' research activity in the process of continuous professional training in physical education are specified. In the process of research work of students of the specialty of physical education it is expedient to use the methods: theoretical analysis in scientific researches on physical culture (bibliographic methods of search and study of scientific information – the analysis of scientific and methodological literature); experimental-theoretical methods (pedagogical experiment, modeling, forecasting, historical method); empirical methods (pedagogical observation, questionnaires, interviews, analysis of documentary materials), methods of statistical processing of experimental data obtained using computer technologies. Independent and research work of students of the specialty of physical education in the process of continuous professional training contributes to the formation of components of acmeological competence: a motivational, characterized by awareness of the significance of knowledge about research activities, the presence of a positive motive to engaging in research activities, personal meaning, satisfaction with their own research activity; cognitive, which includes knowledge about the logic of scientific knowledge, the structure of research, the stages of research activities, experimental basis for studying the investigated phenomena, methods for obtaining and processing the results; activity, determined by the ability to plan and implement their own research activities, work with literature, analyze, highlight the main thing, see the problem of research, identify contradictions, formulate hypotheses, select the appropriate means for conducting research, draw conclusions; personal, which involves the education and development of personality traits, such as scientific intuition, creative abilities, creativity, ability to self-examination,

objective self-esteem, self-criticism, readiness to overcome difficulties, identify and eliminate their causes.

Key words: *acmeological competence, research work, training, physical education.*

УДК 37.01(09)

Роксоляна Зозуляк-Случик

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

ORCID ID 0000-0001-6066-590X

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/042-052

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Метою став теоретичний аналіз ключових методологічних підходів для дослідження процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах. У розробці ми застосовували теоретичні методи дослідження, а саме аналіз психологічної, педагогічної, соціологічної наукової бази задля здійснення аналізу методологічних підходів у дослідженні.

У результаті зробленого вище аналізу розробок науковців щодо методологічних підходів у дослідженні можна стверджувати, що ключовими можна вважати гуманістичний, деонтологічний, аксіологічний підходи.

Ключові слова: *соціальний працівник, професійна етика, навчальний процес, методологічний підхід, гуманістичний підхід, деонтологічний підхід, аксіологічний підхід.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку Україна зіткнулася з великим колом проблем: збільшення кількості учасників бойових дій, міграційні процеси, демографічний спад, збільшення чисельності малозабезпечених осіб, вирішення чого належить до сфери діяльності соціальних працівників.

Дослідниця В. Савицька щодо переліку окреслених питань наголошує, що розвиток соціальної роботи відбувається у двох напрямках, а саме шляхом оновлення інструментарію діяльності фахівців соціальної сфери; здійснення підготовки майбутніх соціальних працівників, які продуктивно й результативно виконують свою професійну справу [10, 1].

Водночас, соціальне замовлення на справжніх фахівців, які ефективно функціонуватимуть у професійній діяльності, визначене Законом України «Про вищу освіту», Національною рамкою кваліфікацій, Державним освітнім стандартом вищої освіти та Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Означене спонукає університети підвищувати якість фахової підготовки. Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти важливою особливістю даного процесу є реалізація професійно-етичних підходів з метою гуманізації як формування

майбутніх соціальних працівників, так і їх практичної фахової роботи. У зв'язку з цим проблема фахової компетентності спеціалістів соціальної сфери стимулювала розробку етичного кодексу, механізмів відбору спеціалістів, технологій і шляхів оптимізації процесу підготовки студентів до соціальної діяльності, державного галузевого стандарту зі спеціальності «Соціальна робота», у якому представлені професіограма й освітньо-кваліфікаційна характеристика соціального працівника.

У такому контексті значна роль відводиться професійно-етичній підготовці майбутніх соціальних працівників.

Аналіз актуальних досліджень. Процес формування основ професійної етики майбутніх фахівців в університетах з позиції методології розглядається в багатьох аспектах. Так, у психологічному аспекті його розглядали науковці: Л. Виготський, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтев та інші; у гуманістичному: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та інші; аксіологічному: Л. Архангельський, Г. Васянович, І. Синиця, Л. Хоружа, В. Ядов та інші.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі ключових методологічних підходів у дослідженні процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

Методи дослідження. У розвідці ми застосовували теоретичні методи дослідження, а саме аналіз психологічної, педагогічної, соціологічної наукової бази задля здійснення аналізу методологічних підходів у дослідженні.

Виклад основного матеріалу. Формуючи методологію нашого дослідження, за основу було взято теоретичне осмислення філософської категорії «методологія» (від грец. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, знання) як системи наукових принципів, на яких ґрунтується дослідження й вибір сукупності пізнавальних способів, методів і прийомів [16, 5]. При цьому ми спиралися на методологічні принципи, що сприяють системній спрямованості наукового вивчення, а саме: принцип взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, відповідно до якого формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах не може бути самодостатнє, воно має динамічно змінюватися й удосконалюватися, зважаючи на зміни, що відбуваються в суспільстві, відповідати тим моральним викликам, перед якими стають фахівці.

Ураховуючи вимоги до сучасного фахівця соціальної роботи, здобутки сучасної теорії та методики професійної освіти, ми визначили концептуальні підходи до формування професійної етики майбутнього соціального працівника в університеті, які забезпечують оптимізацію зазначеного процесу, а саме: гуманістичний, деонтологічний, аксіологічний, системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний. Усі вони методологічно цінні в нашому дослідженні, однак особливо важливим є гуманістичний, деонтологічний, аксіологічний підходи, оскільки останні дають змогу глибше проникнути в сутність структури професійної етики.

Так, сучасним системоутворювальним чинником гуманістичної парадигми фахової підготовки майбутніх соціальних працівників загалом та професійно-етичної зокрема виступає гуманістичний підхід. Водночас це один із наукових підходів, що сприяє формуванню професійної етики майбутніх фахівців соціальної роботи.

Підтвердженням висловленого бачиться прийняття Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття на Всесвітній конференції з вищої освіти, що проходила з 5 по 9 жовтня 1998 року у Штаб-квартирі ЮНЕСКО [4]. У документі окреслено нову парадигму освіти, а саме підхід до людини як до вищої цінності, головної умови розвитку суспільства на сучасному етапі. У контексті означеного більше дослідників у галузі освіти в усьому світі приділяють значну увагу питанням гуманізації вищої освіти, формуванню й розвитку морально-етичних якостей фахівців [1; 6; 10].

Хочемо підкреслити, що в сучасній філософії та культурології немає однозначного погляду на значення поняття «гуманізм». Даний термін (з латинського «*humanus*» – «людяний», «людський») з часом наповнюється різноманітним змістом, відображаючи суспільні потреби, ідеали, рівень розвитку науки, освіти та культури, а також погляд дослідника на певну проблему [7].

Ми погоджуємось із думкою Г. Гівішвілі, що гуманізм означає визнання певною особою самоцінності інших людей, любов до них і служіння їм. На цій ключовій ідеї має будуватися як освіта у вищих навчальних закладах, так і професійна діяльність соціальних працівників. Адже не випадково під терміном «гуманізм» спочатку малося на увазі «людинолюбство» [5, 32–33]. Ідея гуманізму протягом розвитку суспільства слугувала соціокультурним підґрунтям існування людства як складова загальнолюдської моралі – настанов і вимог, спрямованих на підтримання необхідної єдності, його цілісності, щоб забезпечити самозбереження, виживання, самовідтворення. Тобто гуманізм – вияв особливого ставлення до людини як найвищої цінності.

Разом із тим, гуманістична спрямованість освіти – це ставлення і до студента як до найвищої цінності, визнання його права на вільний усебічний розвиток, максимальний прояв своїх можливостей та здібностей.

Науковцем Б. Без'язиким було виокремлено ключові ідеї для формування професійної етики фахівця із загальної системи ідей неогуманізму, а саме:

- цілісний розвиток задатків і здібностей студента;
- особистісна орієнтація – урахування унікальності особистості студента, його ресурсних можливостей, морально-духовного потенціалу;
- гуманістичний стиль взаємодії викладачів зі студентами;
- засвоєння етичної основи загальнолюдських цінностей і національної культури, опора на принципи й норми професійної етики [2, 150–151].

Численні психолого-педагогічні дослідження праць вітчизняних і зарубіжних авторів (Г. Балл, М. Бахтін, С. Жуков, І. Зязюн, К. Роджерс, М. Хайдеггер та інші) дають можливість обґрунтувати поняття «професійна етика майбутніх соціальних працівників» на гуманістичних засадах.

Спираючись на розробки науковців, можна сформулювати такі закономірності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах на гуманістичній основі.

1. Особистість кожного студента самоцінна. Він має внутрішній, тільки йому притаманний світ, який складається з різноманітних потреб, здібностей, що за умови правильних педагогічних впливів, можуть розвинути повною мірою. Це дає підстави для висновку, що справжнє професійно-етичне формування студента бачиться в розвитку його індивідуальної основи через позитивну самореалізацію.

2. У процесі навчання й позанавчальної діяльності студент здатний діяти без зовнішнього тиску, без примусу, вільно й відповідально. Проте свобода людини як вибіркова, творча активність свідомості вимагає прийняття відповідальності за власні рішення.

3. Людина відкрита для взаємодії з іншими людьми, зовнішнім світом на паритетних основах, що дає можливість їй вийти за межі власного егоцентризму та самоізоляції [2, 150].

Отже, процес формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах з позицій гуманістичного підходу можна осмислити у двох аспектах:

- як наявність у викладачів і розвиток у студентів гуманістичного розуміння, ставлення до себе, інших і світу, заснованого на діалогів концепції культури у процесі засвоєння фахових дисциплін за умови поглиблення етичної спрямованості їх змісту;

- як створення на засадах демократичного управління сприятливого етико-гуманітарного середовища в університетах, яке розглядається як сукупність освітньо-виховних, інформаційних, духовно-моральних, кадрових і матеріальних умов життя навчального закладу.

3 гуманістичним тісно пов'язаний ще один загальнонауковий методологічний підхід, що обґрунтовує сутність професійної етики майбутніх соціальних працівників, – *деонтологічний*. Він передбачає дослідження нормативності відповідно до узагальненої системи принципів, норм, вимог соціальної роботи.

Ми погоджуємось із твердженням науковця Б. Без'язикового, що деонтологічні норми, цінності, принципи несуть у собі досвід раціональної орієнтації соціального працівника у професійному просторі, сприяють адаптації до умов соціального середовища, у якому здійснюється професійна діяльність [2, 157]. Деонтологічні норми, цінності, принципи, регулюючи зовнішнє виявлення поведінки фахівців соціальної роботи, існують не в

зовнішньому соціальному середовищі, а передусім, у свідомості фахівця. Становлячи зміст його внутрішнього життя, вони спроектовані на внутрішній простір індивідуального «Я» існують у ньому, поєднуючи між собою внутрішній і зовнішній світ єдиними нормативними зв'язками [3; 22].

Теоретичним підґрунтям деонтології соціальної роботи як науки про професійну поведінку соціального працівника є її етика, яка виступає базовою складовою формування професіоналізму й компетентності сучасного фахівця. Саме через професійну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійної діяльності, регулюються моральні взаємини людей у суспільно-професійній сфері життя, що пов'язано з об'єктивною необхідністю безперервного процесу продукування матеріальних і духовних цінностей.

Тому, на нашу думку, звернення до деонтологічного підходу у формуванні професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах зумовлюється тим, що він дає можливість розглянути цей процес як систему вимог професійного й особистого порядку; висвітлити етичну сторону поведінки соціального працівника з позицій належного; розглянути поведінку студента і викладача в різних видах діяльності через поняття обов'язку, належного ставлення майбутнього фахівця до учасників соціальної роботи (клієнтів, що потрапили у кризову життєву ситуацію, їх сім'ї, колег та ін.). Як слушно окреслює Л. Хоружа, якщо етика розкриває сутність обов'язку, то деонтологія розкриває специфіку його реалізації в конкретних видах взаємин суб'єктів діяльності спеціалістів [15]. Саме в деонтології найбільш яскраво знаходиться відображення зв'язок моральних і професійних компонентів у поведінці та діях майбутнього фахівця, наголошує [15, с. 27–30].

Гуманістичний загальнонауковий підхід в освіті і деонтологічний у соціальній роботі розглядають людину як найвищу соціальну цінність. Означене зумовлює становлення аксіологічного підходу в освіті студентів спеціальності «Соціальна робота» в цілому та формуванні професійної етики зокрема. Адже аксіологічний (ціннісний) підхід ґрунтується на розумінні цінності, дає можливість з'ясувати, які якості та властивості здатні задовольнити потреби окремої особистості, яка система цінностей існує у професії соціального працівника. Як зазначають учені, аксіологічному осмисленню підлягають матеріальні й духовні цінності. Будь-який соціальний інститут, спираючись на цінності більш загального рівня, формує власні, специфічні для нього, зокрема: культурні, педагогічні, професійні тощо. Останні відтворюють смисл самої професії [16, 17].

Зважаючи на те, що цінності виступають предметом міждисциплінарного дослідження, їхні основи найчіткіше окреслені у філософії. Так, аксіологія в перекладі з давньогрецької *axia* – цінність, *logos* – слово, учіння, визначається як філософське дослідження природи цінностей [14, 11].

Ціннісний підхід в освіті вивчали Б. Ананьєв, Л. Архангельський, І. Бех, І. Зязюн, С. Клепко, Ф. Огнев'юк, В. Сластьонін, А. Титаренко, Н. Ткачова, Г. Щедровицький, В. Ядов та інші. Вони розглядали аксіологічний підхід до підготовки майбутніх фахівців як такий, що забезпечує фундамент їхньої моральності.

В Енциклопедії освіти зазначено, що духовні цінності – це сфера суспільної свідомості. Серед таких можна виокремити моральні, естетичні, пізнавальні. Критерієм, що позначає вищу цінність в етиці, є добро, яке відображає абсолютно, ідеально досконале. Вищими моральними цінностями бачаться: правда, справедливість, любов. Усвідомлення цих понять людиною істотно впливає на її поведінку та свідомість [6, 983]. Тому лінія поведінки індивіда дає можливість стверджувати, що морально-ціннісна орієнтація свідомості більш точно передає моральний сенс ціннісних координат у виборі вчинків і дій особистості.

Водночас у контексті аксіологічного підходу, людські діяння можуть бути осмислені лише у співвіднесенні із цінностями (благами), якими визначаються норми й цілі поведінки людей. Цінності розглядаються, з одного боку, як предмети, явища та їх властивості, що притаманні особам певного суспільства, окремій особистості, як засоби задоволення її потреб, але і як ідеї, спонукання у вигляді норми та ідеалу.

Аксіологія, будучи філософською дисципліною, займається дослідженням цінностей людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість життю, діяльності та конкретним діянням і вчинкам [6, 26]. Педагогічна ж аксіологія виступає як галузь педагогічного знання, що вивчає педагогічні цінності, ціннісні підходи в навчанні та вихованні з позицій визнання самоцінності людини та цінності освіти. У свою чергу, формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки особистості виступає предметом її дослідження [11, 99].

Науковець С. Клепко виділяє певні групи цінностей, що є орієнтирами сучасної освіти:

- внутрішні – педагогічні цінності, що ґрунтуються на навичках і компетенціях;
- зовнішні – визначаються економічними цінностями освіти, їх здатністю забезпечити функціонування соціально-професійної структури суспільства;
- інструментальні – установлюються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу;
- фабриковані – це вільна і відповідальна особистість [8, 111].

Аксіологічний підхід особливо ефективний у вивченні динаміки дисципліни «Етика соціального працівника» та її співвідношення з діяльністю фахівця соціальної роботи, в обґрунтуванні провідної ролі знання в поведінці майбутнього фахівця. Слід мати на увазі, що для аналізу

формування знання необхідно вивчити практичну і теоретичну діяльність соціального працівника у співвідношенні з її соціальним аспектом [16, 17]. Практична діяльність безпосередньо стикається з проблемами життєдіяльності людини. Від діяльності фахівця залежить життєвий шлях різних категорій клієнтів, які потрапили у кризову життєву ситуацію. Тому настільки важливо, які саме цінності впливають на свідомість і поведінку особистості фахівця, як глибоко вони усвідомлюються, тобто стають моральними ціннісними орієнтаціями. У свою чергу, такі цінності розглядаються як система стійкого підходу особистості до навколишнього світу й самої себе у формі фіксованих установок на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації відображають змістову сторону спрямованості особистості, характер її ставлення до дійсності та розкривають цілі, відображають ідеали, характеризують інтереси, потреби, переконання. Ціннісна орієнтація – це і є вибір такого типу поведінки, в основі якого закладені певні, різною мірою усвідомлені (чи взагалі неусвідомлені) вартісності [13, 384].

Отже, ключовими в діяльності майбутнього соціального працівника можна визначити гуманістичні цінності: людську гідність, толерантність, соціальну справедливість, гуманізм, соціальну активність, що зафіксовані в кодексі етики і прийняті професійними об'єднаннями соціальних працівників. Крім того, зазначається, що соціальна дія фахівця за своєю сутністю також є цінністю, яка полягає в підтримці, реабілітації й розвиткові клієнта [12, 8]. Причому, засвоєння ціннісних орієнтацій у процесі формування професійної етики майбутнього соціального працівника безпосередньо пов'язане з мотивацією особистості фахівця до професійної діяльності.

Звідси й впливає важливість аксіологічного підходу, яка зумовлена тим, що він забезпечує формування і трансляцію ціннісної матриці професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, сприяє розв'язанню у процесі формування їх етичної компетентності проблеми співвідношення між декларованими морально-етичними цінностями професійної діяльності й тими, що виступають реальною спонукальною силою професійного становлення майбутнього працівника. Окреслений підхід сприяє побудові процесу формування професійної етики майбутнього соціального працівника на основі гуманістичних цінностей взаємодії між суб'єктами навчання на принципах співробітництва, формування в студентів свідомого прагнення діяти на моральних засадах, дотримуючись моральних норм, загальнолюдських цінностей. Тому важливим завданням постає озброєння студентів знаннями, морально-ціннісними орієнтаціями професійно-етичної діяльності в умовах динамічних соціальних змін, формування в них особистісної системи моральних цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть індивідуальним потребам, професійним і життєвим цілям, соціальному призначенню фахівця соціальної роботи; а

також створення оптимальних умов для морально-етичного саморозвитку й самоактуалізації у процесі професійного становлення [2, 155].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Спираючись на зроблений вище аналіз розробок науковців щодо методологічних підходів у дослідженні, можна сформулювати такі закономірності формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах.

1. Професійна освіта, як процес становлення психічних якостей і функцій, обумовлена взаємодією студента із викладачами та соціальним середовищем.

2. Серед гуманістичних тенденцій функціонування системи вищої освіти можна вирізнити головну – орієнтацію на розвиток особистості студента. Чим гармонійніше буде загальнокультурний, соціально-моральний та професійний розвиток особистості, тим більш вільною і творчою особистістю буде ставати фахівець.

3. Гуманізація вищої освіти значною мірою пов'язана з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Готовність учасників навчально-виховного процесу взяти на себе труднощі інших людей обов'язково визначається рівнем сформованості гуманістичного способу життя. Даний принцип потребує такого рівня внутрішньої зібраності особистості, при якому людина не йде пасивно за обставинами, які виникають у педагогічному процесі університету. Особистість студента сама може творити ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо та планомірно вдосконалювати себе.

4. Сьогодні є реальна можливість дати людині оволодіти не тільки базовими професійними знаннями, але й загальнолюдською культурою, деонтологічними нормами, цінностями, принципами, які, регулюючи зовнішню поведінку майбутнього фахівця, існують у його свідомості. Також сприяє різнобічному розвитку особистості фахівця врахування її суб'єктивних потреб та об'єктивних умов, пов'язаних із потенціалом вищої освіти.

5. Формування фахівця в гармонії із загальнолюдськими цінностями залежить від рівня засвоєння базових гуманістичних. Цією закономірністю обумовлений аксіологічний підхід до відбору змісту вищої освіти. У цьому зв'язку самовизначення студента – стрижнева лінія гуманітаризації змісту освіти.

6. Аксіологічний підхід потребує підвищення статусу гуманітарних дисциплін, зокрема професійної етики, їх поновлення, вивільнення від схематизму, виявлення їх духовності та загальнолюдських цінностей. Водночас, як викладачі, так і студенти відносяться до кожної людини як до самостійної цінності, а не як до засобу для досягнення своєї мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байдарова, О. О. (2009) *Рефлексивне забезпечення соціального втручання в соціальній роботі* (автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05). Київ (Baidarova, O. O. (2009) *Reflexive provision of social interference in social work* (DSc thesis abstract). Kyiv).
2. Без'язикий, Б. І. (2016). Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Харків (Beziasykyi, B. I. (2016). *Theoretical and methodological foundations of forming the ethical competence of the future teacher of physical culture in the process of professional training* (PhD thesis). Kharkiv).
3. Васильєва, М. П. (2003). *Теорія педагогічної деонтології*. Харків: ППВ «Нове слово» (Vasylieva, M. P. (2003). *Theory of pedagogical deontology*. Kharkiv: "New Word").
4. Всемирная конференция ЮНЕСКО. (1999). Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. *ALMA MATER (Вестник высшей школы)*, 3, 29–35 (UNESCO World Conference. (1999). World Declaration on Higher Education for the 21st Century: Approaches and Practical Measures. *ALMA MATER (High School Hermit)*, 3, 29–35).
5. Гивишвили, Г. В. (2001). *Феномен гуманизма*. Москва: Российское гуманистическое общество (Hivishvili, H. V. (2001). *Phenomenon of humanism*. Moscow: Russian humanistic society).
6. *Енциклопедія освіти*. (2008). Київ: Юрінком Інтер (*Encyclopedia of Education*. (2008). Kyiv: Yurinkom Inter).
7. Жуков, С. М. (2011) Гуманізм як феномен, як світоглядний принцип нової парадигми освіти. *Гуманістичне виховання, становлення підростаючої особистості*, (сс. 37–46). Харків (Zhukov, S. M. (2011). Humanism as a phenomenon, as a philosophical principle of a new paradigm of education. *Humanistic upbringing, formation of a growing personality*, (pp. 37–46). Kharkiv).
8. Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОІППО (Klepko, S. F. (2006) *Philosophy of Education in European Context*. Poltava: POIPPO).
9. Коваль, С. А. (2008). Формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця Школи соціальної роботи у процесі його професійної підготовки. *Вітчизняний журнал Школи соціальної роботи*, 3, 75–84 (Koval, S. A. (2008). Formation of professional-value orientations of the future specialist of the School of social work in the process of his professional training. *Domestic magazine of the School of Social Work*, 3, 75–84).
10. Савицька, В. В. (2015). *Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Рівне (Savytska, V. V. (2015). Preparation of the future social workers for professional activity on the principles of the praxeological approach (DSc thesis abstract). Rivne).
11. Слостенин, В. А. (2002). *Педагогіка*. Москва: Академия (Slastenin, V. A. (2002). *Pedagogy*. Moscow: Academy).
12. Султанова, Н. В. (2013). Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх соціальних педагогів (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Слов'янськ (Sultanova, N. V. (2013) Pedagogical conditions for the formation of the ethical competence of future social educators (DSc thesis abstract). Sloviansk).
13. Тофтул, М. Г. (2014). Сучасний словник з етики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Toftul, M. H. (2014). Modern Dictionary of Ethics. Zhytomyr: Printing house of ZhSU named after I. Franko).
14. *Філософський енциклопедичний словник*. (2002). Київ: Абрис (*Philosophical Encyclopedic Dictionary* (2002). Kyiv: Abris).

15. Хоружа, Л. Л. (2008). *Педагогічна деонтологія*. Київ (Horuha, L. L. (2008). *Pedagogical deontology*. Kiev).

16. Чмиленко, Ф. О. (2014). *Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень»*. Дніпропетровськ: РВБ ДНУ (Chmilenko, F. O. (2014). *Guide to the study of discipline "Methodology and organization of scientific research"*. Dnipropetrovsk: RVB DNU).

РЕЗЮМЕ

Зозуляк-Случик Роксолія. Теоретико-методологічний аналіз процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в вищих навчальних закладах.

Целью статьи стал теоретический анализ ключевых методологических подходов к исследованию процесса формирования профессиональной этики будущих социальных работников в университетах. В разработке мы использовали теоретические методы исследования, а именно анализ психологической, педагогической, социологической научной базы для осуществления анализа методологических подходов в исследовании.

В результате проведенного в исследовании анализа разработанных учеными методологических подходов, можно утверждать, что ключевыми из них являются гуманистический, деонтологический, аксиологический подходы.

Ключевые слова: *социальный работник, профессиональная этика, учебный процесс, методологический подход, гуманистический подход, деонтологический подход, аксиологический подход.*

SUMMARY

Zozuliak-Sluchyik Roksoliana. Theoretical-methodological analysis of the process of formation of professional ethics of the future social workers in higher educational establishments.

The aim was a theoretical analysis of the key methodological approaches to the study of the process of formation of professional ethics of the future social workers at the universities.

In the development we applied theoretical methods of research, namely analysis of the psychological, pedagogical, sociological scientific basis for the analysis of methodological approaches in the study.

As a result of the analysis made by scientists on the methodological approaches in the study, it can be argued that the humanistic, deontological, axiological approaches can be considered the key ones.

So we can formulate such regularities of formation of professional ethics of the future social workers in universities.

1. Vocational education as a process of formation of mental qualities and functions, conditioned the interaction of a student with teachers and social environment.

2. Among the humanistic tendencies of functioning of the system of higher education you can distinguish the main one – the orientation towards the development of student's personality.

3. Humanization of higher education is largely conditioned by the implementation of the principle of professional and ethical mutual responsibility.

4. Today there is a real opportunity to enable a person to master not only basic professional knowledge, but also universal human culture, deontological norms, values, principles that regulate the external behavior of a future specialist, exist in his mind.

5. Formation of a specialist in harmony with human values depends on the level of assimilation of basic humanistic ones. This regularity is conditioned by the axiological approach to the selection of the content of higher education, which needs to increase the status of humanitarian subjects, in particular professional ethics, their renewal, liberation from schematics, revealing their spirituality and universal values.

Key words: *social worker, professional ethics, educational process, methodological approach, humanistic approach, deontological approach, axiological approach.*

УДК 37.04:340.6

Лариса Зуєва

Одеський національний політехнічний університет

ORCID ID 0000-0001-5092-3012

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/052-067

ЦІЛЬОВА ПРОГРАМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВІДБОРУ СУДДІВ-ВИКЛАДАЧІВ – ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНИХ СУДДІВ У СИСТЕМІ СУДДІВСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розкрито значення освіти професійних суддів як одного з найбільш важливих критеріїв створення чесної, прозорої та ефективною судової влади й відображено важливу роль співпраці Національної школи суддів та канадського проекту «Освіта суддів – для економічного розвитку».

Суддя всіма своїми діями зобов'язаний підвищувати авторитет судової влади, зміцнювати віру громадян у чесність, незалежність, неупередженість та справедливість суду. Внутрішнє переконання судді – це чітко обґрунтована впевненість, яка спирається на достовірно встановлені факти об'єктивної дійсності й заснована на всебічному і глибокому дослідженні всіх обставин справи. Автором висвітлені проблемні питання щодо використання інтерактивних технік при навчанні дорослих у системі суддівської освіти та доводиться важлива роль викладача у процесі формування свідомості суддів та розуміння важливої ролі судової гілки влади в побудові демократичної суспільства.

Ключові слова: *суд, суддівська освіта, саморегуляція, педагогіка майстерність, психолого-педагогічні техніки, рефлексія, професійний суддя, інтерактивне навчання, тренінг, дистанційне навчання, цільова програма.*

Постановка проблеми. Будь-яка професійна діяльність повинна здійснюватися на основі тих етичних принципів, які сформувалися в суспільстві й цінуються в ньому. Суддя повинен бути не тільки професіоналом, знавцем права, а, насамперед, порядною, високоморальною людиною, дотримуватися норм етики не тільки в залі судового засідання, а й за його межами, бути вихованою та інтелігентною людиною. Суддя всіма своїми діями зобов'язаний підвищувати авторитет судової влади, зміцнювати віру громадян у чесність, незалежність, неупередженість та справедливість суду. Внутрішнє

переконання судді – це чітко обґрунтована впевненість, яка спирається на достовірно встановлені факти об'єктивної дійсності й заснована на всебічному і глибокому дослідженні всіх обставин справи. Внутрішнє переконання у своєму завершеному вигляді утворюється лише тоді, коли всі обставини справи досліджені повністю й усебічно, а всі наявні докази перевірені ретельно та об'єктивно, і в суду не буде жодних сумнівів у правильності й обґрунтованості своїх висновків. Внутрішнє переконання судді формується під час судового провадження у процесі з'ясування ним усіх фактів і обставин, їх осмислення й оцінки, а також виявлення між ними певних зв'язків та закономірностей.

Аналіз актуальних досліджень. Науковцями встановлено, що взагалі діяльність судді-викладача характеризується педагогічною доцільністю за спрямованістю, індивідуально-творчим характером за змістом і оптимальністю за вибором засобів [1]. У викладацькій діяльності розвивається й реалізується педагогічна майстерність судді, яку структурно визначають такі складові: педагогічна спрямованість особистості, професійне знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка.

У нашому розумінні здібності до педагогічної діяльності є нічим іншим, як відбуванням педагогічної дії зі специфічним перебігом психологічних процесів, які сприяють успіху судді у викладацькій роботі [2]. Конкретизовано провідні здібності до педагогічної діяльності, а саме комунікативні (повага до людей, доброзичливість); перцептивні (професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція); динамічні (здатність до вольового впливу і логічного переконання); емоційно-почуттєві (здатність володіти собою й вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях); оптимістичного прогнозування.

Мета статті обґрунтування необхідності запровадження в навчальні програми Національної школи суддів цільової програми професійно-педагогічного відбору суддів-викладачів як головного фактору результативності психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна майстерність базується на гуманістичній позиції судді-викладача у спілкуванні, у створенні середовища співробітництва і взаємоповаги. Формування й розвиток елементів педагогічної майстерності на занятті, образно кажучи, є осягненням «граматики педагогічної дії». Заняття допомагають суддям активізувати пізнавальну діяльність, використовувати різні засоби навчання, а також осмислювати окремі методичні прийоми й усвідомлювати їх місце і значення у структурі педагогічної діяльності. Від уміння керувати собою, культури педагогічного спілкування до майстерності співробітництва на занятті – така логіка курсу.

Освоєння елементів театральної педагогіки допомагає судді-викладачу пізнати самого себе, контролювати свої фізичні і психічні стани, домагаючись їх єдності [3]. Наука «володіти собою» формує професійні вміння, навички і звички, зумовлює вияв творчої емоційно-почуттєвої природи судді-викладача. На заняття з техніки мовлення, мімічної і пантомімічної виразності для суддів-викладачів можна навіть запрошувати професійних акторів і викладачів вокалу. Активні форми навчання (мікрОВикладання, гра) включають у роботу «внутрішні психологічні стани» суддів. Засоби активно-соціального навчання спрямовані на те, щоб допомогти суддям-викладачам аналізувати свої дії і реакції.

Методи дослідження. Схарактеризуємо більш докладно ресурси та принципи викладання навчального курсу «Основи педагогічної майстерності судді» для суддів-викладачів. Йдеться зокрема про сукупність вихідних положень:

1) педагогічна майстерність є умовою й засобом реалізації особистості судді-викладача, його педагогічно-творчого потенціалу;

2) послідовність педагогічних дій, поетапне оволодіння окремими прийомами шляхом різних видів тренінгу, зокрема психофізичного й педагогічного (уміння організувати початковий етап спілкування, володіти технікою встановлення контакту, здатністю робити інформацію наочною, правильно розподіляти і концентрувати увагу тощо). Відпрацьовується методична майстерність судді-викладача (уміння мотивувати важливість матеріалу на занятті, користуватися методикою контактної взаємодії, аналізувати педагогічне спілкування);

3) взаємозв'язок вправ для розвитку педагогічної техніки з творчим моделюванням педагогічної діяльності. Кожне заняття тріадне. Опановуються теоретичні знання, пропонується система вправ для формування окремих прийомів педагогічної дії і, нарешті, ядро заняття – мікрОВикладання: суддя-викладач опановує пропоновані обставини того чи іншого елемента заняття;

4) відкритий аналіз. Розвиток педагогічних умінь і контроль за їх сформованістю. Суддя-викладач аналізує свій вплив на суддів-слухачів в усвідомленій і неконтрольованій сферах. Допомагаючи оволодіти технологією педагогічної діяльності, заняття формують у суддів навички контакту з аудиторією в мікрОВикладанні, діловій грі, самоаналізі та аналізуванні з боку групи.

Проведена нами дослідницька робота підтвердила, що в межах курсу «Основи педагогічної майстерності судді» доцільно покладати підвищені вимоги до суддів-викладачів. Вони повинні поглибити знання з фізіології вищої нервової діяльності, психології, педагогіки, психотерапії, театральної педагогіки, володіти техніками педагогічного спілкування, ораторським мистецтвом. Для відтворення духовної традиції, що

стверджує добро і справедливість, чи, кажучи інакше, для розвитку гармонійної особистості передусім необхідні не інструкції, нехай і найдосконаліші, а справжні люди, здатні боротися за ідеали й ними жити. Цього вчив і так жив автор «Педагогічної поеми» А. С. Макаренка [4]. Тому, навчаючи педагогічній майстерності суддів-викладачів, НШСУ вирішує і завдання забезпечення підготовки висококваліфікованих кадрів для судової системи взагалі і здійснює науково-дослідну діяльність щодо підвищення професійного рівня суддів-викладачів зокрема.

Основні підходи до наукового обґрунтування професійно-педагогічного відбору суддів для психолого-педагогічної підготовки суддів у системі суддівської освіти в Україні передусім відповідають на питання: «Як знайти суддю, який спроможний ефективно і професійно-педагогічно вчити суддів?»

Необхідними є параметри, критерії профпридатності суддів до викладацької діяльності й методика їх використання. Відділення НШСУ, знаючи потребу в кадрах, добирають контингент серед суддів свого регіону. Ці судді можуть також одержати характеристики-рекомендації зі своїх судів. Чи можна довіряти таким рекомендаціям? Актуалізується аналогія: якщо відбір продиктований недовір'ям до оцінок колег, то порушується сенс самої тези «судді навчають суддів». Досвід показує, що характеристику-рекомендацію варто «олюднити», бо праця судді-викладача і є позитивним «олюдненням» його професійного досвіду.

Попередня співбесіда судді з експертами основним завданням має з'ясувати його особистісні характеристики: загальну культуру, світогляд, моральність, характер, не тільки професійні знання, а також практичні педагогічні навички, орієнтацію у сфері педагогіки, психології, фізіології тощо. До уваги беруться також культура мови й мовлення, дикція, комунікативні і організаторські вміння, зовнішній вигляд тощо. У складі комісії – директор відділення, педагог, психолог, методист, судді-викладачі, що вже мають досвід такої роботи. Вони збираються всі разом не для того, щоб «завалити» суддю як викладача – їм належить відкрити його позитиви, передусім природні педагогічні обдарування й досягнення.

У доброзичливій атмосфері подолати хвилювання не важко. Та й чітко визначеного списку питань тут бути не може. Однак єдність слова і спрямованість судді до педагогічної дії постає виразно й рельєфно перед усіма присутніми в аудиторії. Висновки експертів – дружня порада «обирати роль судді-викладача чи ще попрацювати над собою». Така порада, звісно, юридичної сили не має, але чимало суддів мають до неї прислухатися і прийняти рішення щодо подальшого тестування на наявність педагогічних здібностей. Для вибіркової комісії важливо подолати суб'єктивізм (експерти – різні люди, критерії їхніх оцінок розпливчасті, оцінної шкали з чіткою градацією поки що немає). Але вихід є, можна відразу звернутися до

об'єктивних тестових методів дослідження особистості. До того ж, психодіагностика може передувати висновкам експертної комісії. Так, у нашому досвіді, суддям, які жадають займатися психолого-педагогічною підготовкою суддів, пропонується своєрідний тест-оцінка їх педагогічних спроможностей «Емоційно-почуттєва сфера особистості судді та її використання в розвитку педагогічних здібностей судді-викладача».

Принципи психодіагностики дозволяють «об'єднати» погляди сучасних науковців на особистість судді, фахівців із психодіагностики, членів експертної комісії. Ми дійшли висновку про базове значення, зокрема таких основних принципів психодіагностики особистості при відборі суддів на викладацьку діяльність: гармонія, незалежні експерти, комплексність і лонгitudність. Розглянемо ці принципи більш детально.

Принцип гармонії. Потребує аналізу особистості в цілому, а потім її складових характеристик. Він ґрунтується на моністичній концепції багатовимірного розвитку особистості. Користуючись методом сходження від абстрактного до конкретного, відбувається розгалуження особистості на багато якостей, параметрів, характеристик із конкретизацією потребнісно-вольової та емоційно-почуттєвої сфер.

Досвід переживання емоційного ставлення: позитивне – почуття прекрасного й піднесеного; негативне – почуття потворного й низького; амбівалентне – почуття трагічного і комічного.

Зміст активності: предметно-продуктивне перетворення (праця), інша людина (спілкування), функціонування (гра, ритуал), «я – сам» (самодіяльність).

Рівень засвоєння: присвоєння, репродуктивне відтворення, творче (продуктивне) відтворення діяльності.

Форма освоєння: матеріальна (наочно-дійова), перцептивна (наочно-образна), мовно-мисленнєва (розумова, інтуїтивна).

Конкретизація вказаних інваріантів розвитку діяльності особистості дозволяє практично «дійти» до кожної людини, ураховуючи її унікальність. Своєрідне поєднання параметрів цих варіантів і дає цілісне уявлення про будь-яку особистість. На його основі можна діагностувати її особливості, наприклад, знання і вміння, рівень педагогічної майстерності суддів-викладачів.

Принцип незалежних експертів полягає в тому, що характеристику особистості складають декілька незалежних дослідників. Підкреслимо: діагностуючи, незалежні експерти мають виходити з єдиної концепції особистості й користуватися одним і тим самим набором характеристик.

Принцип комплексності психодіагностики. Саме визначення передбачає комплексний метод дослідження. Для відбору конкретних методик може використовуватися системно-діяльнісний критеріальний підхід.

Для класифікації методик згідно з визначеними інваріантами у структурі особистості нами виокремлено ті самі п'ять основ: мотиваційно-емоційну – для чого обстежується особистість; предметну – що досліджується; за рівнем – як досліджується; за формою – у якій формі; за етапами взаємодії дослідника з досліджуваним – часовий аспект.

Природний експеримент, включене педагогічне спостереження, бесіда, фіксована установка й формувальний експеримент є найоб'єктивнішими і найнадійнішими методами сучасної психології. Перспективним напрямом розвитку психодіагностики є експрес-формувальна діагностика, яка дозволяє оцінити наявний рівень здібностей із обґрунтуванням прогнозу їх розвитку.

Принцип лонгітюдності (тривалості в часі) передбачає послідовну систематичну психодіагностику суддів. Реалізація цього принципу підвищує надійність дослідження, а також дозволяє керувати динамікою розвитку особистості в її професійному становленні й розвитку. У такий спосіб реалізація вказаних принципів, дійсно, дає змогу значно підвищити надійність, валідність і прогностичність психодіагностики, а також відібрати найбільш ефективні форми й методи навчальної роботи з суддями-викладачами.

Вважається, що спеціальна система відбору ефективна за конкурсу не нижче п'яти претендентів на одне місце. Однак, для низки професій (особливо унікальних) відбір практикується незалежно від чисельності кандидатів. Вважаємо, що відбір суддів для проведення психолого-педагогічної підготовки суддів у систем суддівської освіти є вкрай необхідний.

По-перше, психолого-педагогічна підготовка суддів у систем суддівської освіти є соціально значущою й соціально відповідальною. По-друге, метою психолого-педагогічної діагностики є не стільки «відсів», скільки власне діагностика всіх чеснот і недоліків особистості судді як педагога. Психолого-педагогічна діагностика уточнює й доповнює його портрет. Він є вихідним пунктом у цілеспрямованій роботі щодо подальшого розвитку педагогічної майстерності судді-викладача. При цьому важливо дотримуватися принципів психодіагностики особистості, запропонованих нами в теоретичному їх осмисленні.

Ми розуміли, що педагогічний досвід не приходить сам собою. Потрібна відповідна особиста практика. А для її успішності суддя має усвідомити основи педагогіки. Його потрібно збагатити психолого-педагогічними ідеями, методиками. Інакше викладацька діяльність не підніметься до рівня педагогічної творчості. Але уявлення про педагогіку і психологію самі собою не підвищують рівня педагогічної майстерності. Чи теорія передує практиці, чи практика теорії – на це запитання однозначно не відповісти. В одному випадку педагогічна практика передує вивченню теорії, у другому – практичні знання включаються в заняття, нарешті, лекція практикою закінчується. Епізодичний зв'язок теорії з практикою,

спостереження (навіть і постійні) судді-викладачу не допоможе. Тільки безпосередня робота в аудиторії – ось єдиний і оптимальний шлях становлення судді-викладача як педагога-майстра.

Оте, дослідно-експериментальна робота довела, що всі типові помилки викладачів-початківців можуть бути виправлені тільки завдяки цілеспрямованій практико-орієнтованій діяльності. Йдеться, зокрема, про такі найпоширеніші помилки, як невміння щиро спілкуватися з суддями-слухачами; стримуватися/проявляти гнів; побороти невпевненість перед професійною аудиторією; надмірне хвилювання з приводу недосконалості своєї промови; прояв зайвої суворості; страх доброзичливого тону; мова скоромовкою; метушня біля дошки/фліпчату; надмірна жестикуляція або ступор; монотонність, неяскравість мови; недоліки дикції тощо.

Вивчення особливостей навчальної діяльності суддями-викладачами. Відповідно до виробленого дослідницького задуму, нами стимулювалась аналітична робота суддів. Зокрема проводити багатоступеневий аналіз заняття з психолого-педагогічної підготовки: спочатку – психологічний, потім – педагогічний, далі – методичний і тільки після цього – загальний. Аналіз заняття є важливим розділом підготовки й удосконалення роботи суддів-викладачів. Це складна взаємодія учасників навчального процесу: судді-викладача та суддів-слухачів. Тому судді-викладачі навчаються аналізувати заняття за відповідною схемою. У ній передбачено послідовність аналізу заняття і його компонентів.

Як показує досвід, судді-викладачі, аналізуючи заняття, не завжди повного мірою використовують знання з психології і педагогіки. Але ці труднощі можна подолати. Згідно із розробленими нами рекомендаціями, професійні судді вчаться розмежовувати тимчасові і хронічні труднощі психологічного, педагогічного, організаційного цілеспрямування. Аналіз як власних, так і взаємовідвідуваних занять допомагає суддям-викладачам передбачати й долати можливі труднощі, вчитися аналізувати свою поведінку, вчинки та характер суддів, а також набувати впевненості в аудиторії. Починаючи з умотивованих моментів розпорядку дня і самоконтролю, ми також звертаємо увагу й на психологічний самоаналіз, аутотренінг.

Суддям-викладачам украй необхідне бути позитивно налаштованими і емоційно відчувати процес навчання. Чи вміє суддя-викладач це робити? Тим часом гармонія особистості – це вміння жити у злагоді з собою і зі світом. У злагоді зі світом... Розпочинаючи з курсу педагогічної майстерності для суддів-викладачів ті, хто достатньо його опанував, погодиться: курс значно допомагає реалізувати ідеї педагогіки співробітництва.

У курсі – значний обсяг практичних занять, передусім таких, які й пропонує педагогіка співробітництва. Це вміння вчити без примусу, розвивати моральний обов'язок і відповідальність самонавчання, самопоступу у формуванні добра й толерантності в міжлюдських стосунках.

Постає питання, що залишається в пам'яті суддів-слухачів після проходження навчання в системі суддівської освіти? Власне, знання та навички, і одержується сертифікат. Але чи розвивається професійна «Я-концепція» судді, яка й визначає самостійність в основних видах пізнання та життєдіяльності, можливість швидко і продуктивно набувати навички й уміння використовувати одержані знання, зумовлює морально-етичні орієнтації? Розвиток здорової самопереконаності вимагає передусім довіри до власного життєвого досвіду суддів-слухачів, яким би скромним він не був, поваги до своїх реальних почуттів.

Ми приймаємо позицію тих науковців, які стверджують: особистісний смисл і позитивна роль педагогічного таланту судді полягає в тому, що завдяки йому утримуються сигнали про реальні взаємовідносини особистості з довкіллям, суддів – слухачів і судді-викладача.

Як відомо, на питання «що ж таке педагогічний талант судді?» у психолого-педагогічних дослідженнях задовільної відповіді не знаходимо. Натомість, на наше переконання, чи не найповніше й найцікавіше талант визначає К. С. Станіславський: «Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини в поєднанні з творчою волею». Далі він перелічує творчі здібності: спостережливість, вразливість, афективна пам'ять, темперамент, фантазія, внутрішній і зовнішній вплив, здатність до перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього та зовнішнього ритму й темпу, музикальність, щиросердність, гармонійність, безпосередність, самовладання, винахідливість, сценічність тощо. І додає: «Потрібні виразні дані, щоб втілювати набутки таланту: тобто гарний голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластика тощо» [5, С. 194–195].

Безумовно, ці властивості необхідні не лише актору, а й судді-викладачу – основній дійовій особі у своєрідному театрі одного актора. Суттєвим є таке зауваження: брак бодай однієї з перелічених здібностей зменшить педагогічну впливовість [6]. Дійсно, педагогічна робота судді є справжнім мистецтвом, за допомогою якого вдається «входити» у внутрішній світ суддів-слухачів і переживати з ними катарсичні стани, збудники й зумовлювачі оптимізму в нелегкій суддівській діяльності. Збагнувши змістову сутність катарсису і судді-слухачі зможуть ним користуватися як винятково потужним засобом впливу, знімаючи зайву емоційну напругу.

Взагалі, у педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовою сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, має знати, передусім, викладач. Він має навчити цьому незалежно від предмета викладання. Таким чином, по-новому слід оцінювати таке зауваження І. А. Зязюна: «Навчати ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчати своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом.» [7, с. 65].

Отже, дбаючи про вдосконалення психологічно-педагогічної підготовки професійних суддів доцільно задіяти ресурси морально-етичної домінанти соціального аспекту їх діяльності.

Крім того, поведінка, вигляд судді повинні бути такими, щоб він одразу викликав до себе повагу, щоб у всіх присутніх створювалося переконання в його правоті, здатності, умінні вирішувати складні справи, вирішувати долі людей. В умінні виявляти ці якості полягає одна зі специфічних особливостей комунікативних властивостей особистості судді.

Головне в комунікативних властивостях особистості судді – не прагнення бути приємним у спілкуванні, а вміння своїм виглядом і діями показати здатність, бажання досконало розібратися в усіх обставинах даної справи. Саме це зумовлює повагу до судді й до правосуддя в цілому, є стимулом для всіх учасників процесу ретельно, докладно викладати факти, власну оцінку, своє розуміння тих чи інших фактів. У комунікативних якостях судді мають бути відсутні надмірна жестикуляція, дратівливість, брутальність, глузування, зайва повчальність. Суддя обов'язково повинен володіти такими якостями, як тактовність, увічливість, стриманість у манерах поведінки, емоціях, мові.

Усі професійні судді для суспільства вагомі. Але суддю-викладача в загальний ряд не поставиш – від нього і лише від нього залежить моральна і професійна спроможність і судді окружного суду, і судді місцевого, і призначеного на посаду вперше, і безстроково. Якщо зустрічаються невинуваті судді, а ще набагато гірше – безвідповідальні, то причину шукати, передусім, слід у їх професійному відборі і професійній підготовці.

Одержуючи юридичну освіту, майбутній суддя вивчає багато навчальних дисциплін, натомість занять із духовності й моральності не відвідує, бо їх засвоєння програмою непередбачено. Але чи означає це, що кожне заняття несе моральний заряд з плюсом чи мінусом, позитивом чи негативом? Переживаний момент допомагає заново осмислити, здавалося б, непохитний постулат, зокрема й пов'язаний із підготовкою професійних суддів.

Суддя-викладач покликаний виконувати масштабні завдання. Адже сама система суддівської освіти зацікавлена не тільки у збільшенні чисельності суддів-слухачів, а й у високому рівні їх професійної підготовки, підвищенні кваліфікації, громадянської самосвідомості, умінні самотійно, творчо мислити, правильно оцінювати ситуацію і брати на себе відповідальність за результати діяльності. Допомога суддям у їх гармонійному саморозвиткові як особистостей-професіоналів достатньою мірою залежить від професійних і педагогічних здібностей суддів-викладачів, ранньому їх вияву й підготовці до рівня високої педагогічної майстерності. Тому зрозумілий інтерес до особистості судді-викладача як об'єкта наукового дослідження з боку філософії, соціології, психології, педагогіки та інших наук.

Соціальна позиція судді-викладача зумовлена ставленням до нього у професійному середовищі взагалі і кожного його представника зокрема. Це, власне, є його (судді-викладача) соціальний статус як судді-наставника, який виникає не стихійно, не автоматично і залежить не лише від власного бажання, а й від професійно-особистісних можливостей розвивати власні педагогічні здібності. Зрозуміло, що підготовка суддів-викладачів до виконання такого високого соціального призначення – складний об'єкт соціально-педагогічного управління, який потребує поетапного вирішення.

Розроблена нами експериментальна програма базується на досвіді науково обґрунтованого відбору педагогічно обдарованих суддів до викладацької діяльності для задоволення потреб системи суддівської освіти України в педагогічних кадрах. Орієнтація навчально-виховного процесу на «кінцевий результат», а не на процес заради процесу, ставить підвищені вимоги до рівня психодіагностики особистості суддів, які виявляють бажання викладати. Тим часом, існуюча практика повної відсутності психодіагностики або тільки оцінювання переважно інтелектуальної сфери, на кшталт «Я цю тему знаю, я розповім», хибує на односторонність.

Ми виходили з того, що орієнтація суддів на педагогічну діяльність, зокрема в аспекті психолого-педагогічної підготовки суддів, передбачає спочатку детальне ознайомлення зі змістом та формами викладацької діяльності, пізнання сутності й особливостей педагогічної діяльності суддів-викладачів, а потім – із формуванням, розвитком та саморозвитком у них необхідних особистісних якостей, без яких результативна праця педагога унеможлиблюється: пізнання суддею власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою й діяльністю інших, освоєння технік управління педагогічною взаємодією при організації навчального процесу в аудиторії слухачів з вищою юридичною освітою.

Сама по собі установка судді на виконання ролі педагога визначає якість його викладацької діяльності, тобто розвиток майстерності (предметної й фахової), а рівень освіченості і вихованості, характер взаємовідносин із аудиторією суддів дозволяють із достатньою ймовірністю прогнозувати поведінку та результативність педагогічної праці. І, навпаки, якщо громадянська позиція людини, що претендує на посаду судді-викладача, ще не визначилася, залежно від тієї чи іншої ситуації в її поглядах і поведінці можливі непередбачувані і для суддів-слухачів шкідливі вияви негативного цілеспрямування.

Так, за нашими педагогічними спостереженнями, судді-викладачі Одеського регіонального відділення Національної школи суддів України, які були включені в експеримент щодо розвитку педагогічної майстерності, незважаючи на схожість зі своїми колегами за професійними параметрами, володіють і рисами особливими, що з роками виявляються помітніше й помітніше. Йдеться, зокрема, про ставлення до педагогічної

діяльності в системі суддівської освіти як непорівнюваної з іншими, зокрема у виокремленні домінантної ролі морально-гуманістичної спрямованості в системі професійно-ціннісних орієнтацій суддів, в особистісному педагогічно-творчому самоствердженні, у відтворенні і збагаченні професійно-ціннісного досвіду суддів.

Необхідними умовами різних напрямів поступу суддів-викладачів є, з одного боку, високий професійний рівень колективу НШСУ суддів у цілому й відділення, зокрема, у контексті досить широкому (він неможливий поза високим рівнем культури і громадянської зрілості), а з другого – особистісна активність суддів-викладачів з першого дня створення відділення (чим відповідальніше й напруженіше суддя працює над собою, тим більше в нього шансів стати талановитим суддею-викладачем, педагогом-майстром для інших суддів).

Уся сукупність методик діагностики у професійно-педагогічному відборі суддів щодо реалізації психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України, що використовуються нами, поділяються на дві групи: основні й допоміжні. Основні запозичені з арсеналу психології, педагогіки та соціології: тести, анкети, інтерв'ю. Допоміжні – лабораторний експеримент (тобто пробне заняття), аналіз його результатів тощо. Основні методики поділяються на: прогностичні – експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик, моделювання, екстраполяція (найбільша трудність – у виборі й ранжируванні експертних оцінок); обсерваційні, тобто пряме і опосередковане спостереження, самоспостереження; діагностичні – анкетування, інтерв'ювання, опитування суддів із застосуванням проєктивних і рефлексивних методів, тестів; праксиметричні, що передбачають аналіз результатів діяльності, професіограми; соціометричні.

Принагідно відмітимо, що приступаючи до цільової програми діагностики професійно-педагогічного відбору суддів до реалізації психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України, дослідницькі зусилля були сфокусовані на наступному: визначити набір сутнісних характеристик судді-викладача, що відповідали б запитам соціуму в часовому просторі; обґрунтувати відповідні закономірності; розробити науково-обґрунтовану програму вдосконалення їхньої педагогічної майстерності; перевірити дослідним шляхом науково-практичне обґрунтування необхідності навчальної програми «Основи педагогічної майстерності судді». Адже за результатами проведених занять суддя-викладач заповнює анкету оцінювання щодо кожного судді, яка включається до суддівського дос'є та містить: оцінку: оволодіння суддею відповідними знаннями, уміннями, навичками за результатами занять, а також рекомендації для судді щодо напрямів самовдосконалення або проходження додаткового навчання.

Попередні результати проведеної дослідно-експериментальної роботи переконали нас у тому, що підготовка суддів-викладачів має починатися із забезпечення педагогічної діагностики, взагалі, придатності особистості судді-викладача до здійснення навчального процесу; організації професійного відбору суддів на викладацьку роботу; здійсненні цільової програми формування й розвитку усвідомлення соціального контексту суддів-викладачів; реалізації теоретичної підготовки суддів-викладачів у поєднанні з практичною за рахунок інтеграції професійних і педагогічно-психологічних знань, науково обґрунтованої організації безперервної практики в регіональних відділеннях, розвитку в суддів цілісного професійно-педагогічного мислення й формування педагогічних умінь; упорядкуванні системи самоосвіти та самовиховання суддів.

Зрозуміло, не кожен суддя-викладач здатен легко заглиблюватися у спеціальні методики психолого-педагогічного й соціологічного дослідження, присвяченого проблемі гармонійного становлення особистості професійного судді і закономірностям її формування. Ураховуючи складність завдання, відділення Національної школи суддів можуть організовувати семінари для суддів-викладачів з обміну педагогічним досвідом щодо методології й методики реалізації психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України, оцінювання суддів-слухачів та надання відповідних рекомендацій.

Саме тому проектування цілісної програми професійно-педагогічного відбору та підготовки суддів до реалізації психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України потребувало вирішення в теоретичному і практично-педагогічному аспекті таких питань: вивчення психологічного портрету судді-слухача і судді-викладача; визначення шляхів і засобів формування педагогічних умінь та навичок викладання й оцінювання в суддів-викладачів; усвідомлення ролі загальнодидактичних і часткових інтерактивних методик у формуванні та розвитку особистості суддів, їх психолого-педагогічній підготовці в єдності і взаємозв'язку; вивчення передового педагогічного досвіду і його запровадження у практичній викладацькій діяльності суддів-викладачів.

Практичне значення дослідження. Схарактеризуємо етапність розгортання експериментальної стратегії. Йдеться про доцільність виокремлення декількох основних напрямів професійно-педагогічного відбору та підготовки суддів до реалізації психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України.

Перший напрям. Теоретико-методичне визначення основних вимог до педагогічної діяльності і факторів придатності до неї. Вирішуються такі завдання: розробка методики діагностики педагогічних здібностей суддів; розробка психологічних тестів для профвідбору

суддів на викладацьку діяльність; розробка методик здійснення профвідбору на пробних заняттях у НШСУ.

Другий напрям. Професійний відбір суддів, які потенційно спроможні до педагогічної діяльності в аспекті психолого-педагогічної підготовки. Тут увага має зосереджуватися на роботі з головами та заступниками суддів усіх юрисдикцій з метою виявлення суддів-кандидатів для подальшого їх діагностування й відбору та підготовки.

Ми намагаємося досягти повної впевненості, що вільний вибір професійної викладацької діяльності суддів є основою всебічного розвитку особистості (при відповідності індивідуальних особливостей професійним вимогам). Наше кредо: лише вільний і правильний вибір – єдина передумова всебічного розвитку особистості.

Третій напрям. Оволодіння суддями-викладачами педагогічною майстерністю, створення єдиного відкритого реєстру викладачів у системі суддівської освіти України НШСУ: розробка методології курсу педагогічної майстерності, визначивши його зміст, структуру й обсяг у стикуванні з іншими професійними курсами; розробка методів удосконалення педагогічної майстерності судді-викладача (навчання «сприйнятливості», психологічного спостереження, уміння аналізувати заняття), розвитку практичних навичок самонавчання.

Четвертий напрям. Безперервна педагогічна практика суддів-викладачів, обмін досвідом. Удосконалення її організації з урахуванням особливостей сучасної суддівської освіти передбачає наступне: розробка методики оцінки якості викладацької діяльності суддів у процесі безперервної практики з різними категоріями слухачів на всіх курсах, що викладаються; визначення єдиних критеріїв психолого-педагогічної оцінки викладацької діяльності; підготовка нових варіантів тренінгових програм суддями-викладачами, які реалізуватимуться, методик оцінювання суддів-слухачів на заняттях; розробка методичних рекомендацій для оцінювання суддів-слухачів.

П'ятий напрям. Створення єдиного відкритого реєстру викладачів у системі суддівської освіти України. Вивчення динаміки підвищення рівня педагогічної майстерності суддями-викладачами передбачає вирішення таких завдань: розробка теоретичних основ і алгоритму визначення якості рівня педагогічної підготовленості суддів, що працюють у НШСУ; вивчення рівня соціально-педагогічної зрілості суддів-викладачів, зокрема їх готовність виконувати відповідні педагогічні функції щодо оцінювання суддів та надання рекомендацій; визначення реального рівня розвитку педагогічної майстерності суддів-викладачів у регіональних відділеннях як об'єктів і суб'єктів навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Саморефлексія набутого досвіду переконує, що вміння враховувати

психофізіологічний емоційний вплив кольорів на суб'єктів педагогічної дії в освітньо-виховному просторі також є зовнішньою педагогічною технікою вчителя-майстра. Адже педагог може вдало використовувати різні кольори для організації інтер'єру класу/аудиторії, використовувати відповідні відтінки у своєму одязі й оточуючих предметах, створенні мультимедійних презентацій тощо. Мова кольору універсальна, вона сприймається однаково незалежно від національної приналежності та культури. Ось чому педагогу вкрай необхідно не тільки володіти знаннями що до впливу кольорів на психоемоційний та фізичний стан людини, а й ще професійно їх застосовувати при організації педагогічної дії, особливо при розвитку ціннісного досвіду її суб'єктів.

Отже, узагальнюючи вище зазначене в аспекті психолого-педагогічної підготовки суддів у системі суддівської освіти в Україні, зауважимо, що новизна підходів пов'язана із використанням ключових ідей психопедагогіки як інтегративної науки про гносеологічні засади професійної діяльності педагога-майстра щодо гармонійного розвитку особистості, педагогічної майстерності; нейропсихології як підґрунтя впливу педагога – головного суб'єкта педагогічної дії. Конструктивність такого підходу вбачається нами, насамперед, у цілісному поєднанні та використанні новітніх здобутків як природничих, так і гуманітарних наук щодо пояснення новопосталих педагогічних явищ сучасної освітньої сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Цехмістрова, Г. С. (2002). *Діагностика ефективності навчального процесу у вищих закладах освіти* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київський університет туризму, економіки і права. Київ (Tsekhmistrova, H. S. (2002). *Diagnostics of the efficiency of the educational process in higher education institutions* (PhD thesis). Kyiv University of Tourism, Economics and Law. Kyiv).
2. Решетняк, Л. О. (2006). *Підвищення педагогічної майстерності вчителя літератури в системі післядипломної освіти* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг (Reshetniak, L. O. (2006). *Increase of pedagogical skill of the teacher of literature in the system of postgraduate education* (PhD thesis). Kryvyi Rih State Pedagogical University. Kryvyi Rih).
3. Плотницька, О. В. (2005). *Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир (Plotnytska, O. V. (2005). *Formation of artistic and analytical skills of the future music teachers* (PhD thesis). Zhytomyr State University named after Ivan Franko).
4. Макаренко, А. С. *О моём опыте* (1983–1986). Пед. соч. в 8 т. Т. 4. М.: АПН СССР (Makarenko, A. S. *About my experience* (1983–1986). Ped. essays in 8 vol. Vol. 4. M.: APN of the USSR).
5. Станиславский, К. С. (1953). *Начало сезона. Статьи, речи, беседы* (Stanislavskiy, K. S. (1953). *The beginning of the season. Articles, speeches, conversations*).
6. Мещанинов, О. П. (2005). *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). Інститут педагогіки і

психології професійної освіти АПН України (Meshchaninov, O. P. (2005). *Modern Models of the Development of University Education in Ukraine: Theory and Methodology* (PhD thesis). Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine).

7. Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реальності*. МАУП (Ziazun, I. A. (2000). *Pedagogy of good: ideals and realities*. MAMP).

РЕЗЮМЕ

Зуева Лариса. Целевая программа профессионально-педагогического отбора судей-преподавателей – фактор результативности психолого-педагогической подготовки профессиональных судей в системе судейского образования Украины.

В статье раскрыто значение образования профессиональных судей как одного из наиболее важных критериев создания честной, открытой и эффективной судебной власти и обрещена важная роль сотрудничества Национальной школы судей и канадского проекта «Образование судей – для экономического развития».

Судья всеми своими действиями обязан повышать авторитет судебной власти, укреплять веру граждан в честность, независимость, беспристрастность и справедливость суда. Внутреннее убеждение судьи – это четко обоснованная уверенность, которая опирается на достоверно установленные факты объективной действительности и основана на всестороннем и глубоком исследовании всех обстоятельств дела. Автором освещены проблемные вопросы использования интерактивных техник при обучении взрослых в системе судейского образования и определена важная роль преподавателя в процессе формирования сознания судей и понимание важной роли судебной ветви власти в построении демократического общества.

Ключевые слова: суд, судейское образование, саморегуляция, педагогическое мастерство, психолого-педагогические техники, рефлексия, профессиональный судья, интерактивное обучение, тренинг, дистанционное обучение, целевая программа.

SUMMARY

Zueva Larisa. Target program of vocational and pedagogical selection of judges-teachers – the factor of effectiveness of psychological and pedagogical training of professional judges in the system of judicial education of Ukraine.

The article reveals the importance of the formation of professional judges as one of the most important criteria for the creation of an honest, transparent and efficient judiciary system, and highlights the important role of cooperation of the National School of Judges and the Canadian project “Education of Judges – for Economic Development”.

The judge by all of his actions is obliged to increase the authority of the judiciary system, to strengthen the citizens' faith in the integrity, independence, impartiality and justice of the court. Cuddy's internal conviction is a well-founded confidence that is based on verifiably established facts of objective reality and based on a comprehensive and in-depth study of all the circumstances of the case. The author discusses the problematic issues regarding the use of interactive techniques in adult education in the judiciary system and highlights the important role of the teacher in the formation of the judges' consciousness and understanding of the important role of the judicial branch in building a democratic society.

Self-reflexion of the acquired experience convinces that the ability to take into account the psycho-physiological and emotional influences of colors on subjects of pedagogical activity in educational space is also an external pedagogical technique of the master-teacher. After all, the teacher can successfully use different colors to organize classroom/classroom interior, use

appropriate shades in their clothing and surrounding objects, create multimedia presentations, etc. The language of color is universal, it is perceived equally regardless of nationality and culture. That is why it is extremely necessary for the teacher not only to have knowledge about the influence of colors on the psychoemotional and physical condition of a person, but also to use them professionally in the organization of pedagogical action, especially when developing the value experience of its subjects.

Thus, summarizing the afore mentioned aspect of the psychological and pedagogical training of judges in the system of judicial education in Ukraine, we note that the novelty of the approaches is connected with the use of key ideas of psycho-pedagogy as an integrative science about the epistemological principles of professional activity of the teacher-master in relation to harmonious development of the personality, his/her pedagogical skills.

Neuropsychology is the basis of the influence of the teacher – the main subject of pedagogical action. The constructivity of this approach is seen, first of all, in the holistic combination and use of the latest achievements, both of Nature Sciences and Humanities, in explaining the new pedagogical phenomena of the modern educational sphere.

Key words: court, judge education, self-regulation, pedagogical mastery, psychological and pedagogical techniques, reflection, professional judge, interactive training, training, distance learning, target program.

УДК 378.147.88:371.385.5:[371.311]

Наталія Коваленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/067-078

МАЙСТЕР-КЛАС ЯК ФОРМА ПРЕЗЕНТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ СТУДЕНТСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження мало на меті вивчення інноваційних форм презентації результатів студентського педагогічного дослідження. У статті проаналізовано завдання й особливості організації традиційних форм апробації студентських наукових здобутків. Висвітлено сутність та змістові характеристики студентських майстер-класів за результатами дослідження як альтернативної форми презентації практичного значення наукових пошуків молодих науковців. Ґрунтуючись на ретроспективному аналізі власної педагогічної практики, аналізі продуктів дослідницької діяльності студентів виокремлено та схарактеризовано структуру майстер-класу, з'ясовано його ефективність, описано систему підготовки студентів до презентації наукових результатів у традиційних та інноваційних формах оприлюднення.

Ключові слова: професійна педагогічна підготовка, науково-дослідницька робота студентів, дослідницька компетентність майбутнього вчителя, студентське педагогічне дослідження, курсова робота, форми впровадження студентських наукових здобутків, майстер-клас за результатами педагогічного дослідження.

Постановка проблеми. Результативність наукового дослідження визначається дієвістю, значимістю його результатів для практики. Якість

студентського педагогічного дослідження, особливо прикладного характеру, характеризується ступенем його реалізації – упровадженням в навчально-виховний процес школи. Упровадження результатів наукових досліджень є необхідним елементом студентського дослідження, який відповідно до аналізу студентських наукових робіт із педагогіки присутній у 37 % робіт. Популяризація використання у професійній діяльності або в повсякденній практичній діяльності наукової продукції має підвищити якість проведення студентського дослідження. З'ясуванню означеної проблеми присвячене дане дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні основи вищої педагогічної освіти висвітлено в дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенка, В. Бондаря, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Євтуха, Г. Іванюк, В. Кан-Каліка, Л. Кондрашової, В. Кременя, В. Лугового, О. Пехоти, С. Сисоевої, А. Троцько та інших.

Проблему розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів подано в роботах таких науковців, як С. Балашова, В. Борисов, У. Гончаренко, В. Загвязинский, О. Козлова, А. Сбруєва, М. Фалько, Т. Шамова, О. Чашечникова. Дослідницька компетентність, як ключова в системі професійної компетентності вчителя, розглядається дослідниками (В. Болотовим, І. Зимнею, А. Хуторським та ін.). Завдання, форми, умови ефективності організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах розкриті у працях Н. Дем'яненко, Г. Кловак, О. Крушельницької, В. Курила, О. Микитка, Н. Пузирьової.

Аналіз наведених досліджень дає підстави для висновків, про те, що в педагогічній літературі описані особливості організації різних форм науково-дослідної роботи студентів, подані рекомендації підготовки студентів до презентації наукових здобутків, роботи над публікацією результатів. Проте недостатньо дослідженим залишається впровадження інноваційних форми апробації результатів наукового дослідження молодих науковців. Виходячи з цього, ставимо за **мету** обґрунтувати необхідність пошуку нових, модернізації існуючих форм упровадження результатів студентського педагогічного дослідження у вищій школі, які б забезпечували високу теоретичну та практичну підготовку студентів, обґрунтоване впровадження інноваційного педагогічного досвіду, розвиток дослідницької компетентності майбутнього вчителя.

Методи дослідження. Для реалізації мети на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі **методи**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел); *емпіричні* (анкетування, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики, аналіз продуктів дослідницької діяльності студентів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду) для з'ясування якості продуктів наукового пошуку.

Виклад основного матеріалу. У системі професійної педагогічної підготовки використовуються різноманітні форми впровадження результатів студентської науково-дослідницької роботи. Найпоширенішою формою впровадження наукових здобутків майбутніх учителів є оприлюднення матеріалів дослідження. Формами оприлюднення результатів студентського дослідження є: міжнародні, всеукраїнські, регіональні наукові, науково-практичні конгреси, конференції, семінари; університетські, факультетські студентські науково-практичні звітні конференції; публікація статей, тез тощо.

Презентація результатів студентського педагогічного дослідження проводиться з метою: популяризації досягнень для широкого студентського загалу; апробація, оцінка, захист отриманих результатів; набуття досвіду публічного виступу; формування вмінь молодих дослідників презентувати та захищати наукові висновки, відповідати на питання, аргументувати та відстоювати власну наукову позицію; ознайомлення першокурсників з актуальними педагогічними проблемами, підготовки до проведення власного педагогічного дослідження.

Продуктивною формою підведення підсумків та презентації основних здобутків наукового студентського пошуку в межах курсового педагогічного дослідження визначено проведення звітної студентської науково-практичної конференції як комплексної форми оприлюднення результатів наукових пошуків, організації наукової дискусії навколо представлених положень. Підготовка до конференції охоплює написання студентами доповідей, тез, статей, підготовку візуальних засобів, проведення відповідних консультацій.

Методика підготовки до друку означених наукових творів є предметом окремих аудиторних або дистанційних тренінг-консультацій у середовищі Moodle на основі розробленої серії дидактичних матеріалів, наприклад (Таблиця 1). Ефективність підготовки підвищується за умови проведення в системі тренінг-консультацій організації курсового дослідження тренінг-консультації з підготовки студентів до оприлюднення матеріалів дослідження, публікації наукових результатів.

Важливою функцією конференції є популяризація для студентів перших курсів, запрошених у вигляді активних слухачів, науково-дослідної роботи в цілому, актуалізації тематики педагогічних досліджень, отриманих другокурсниками наукових результатів, навчання та обмін досвідом публічного виступу. У свою чергу, дослідження ефективності студентської наукової конференції, як форми наукового обміну, розкриває зацікавленість студентів і других і перших курсів, відповідно 51 % та 63 %. Поряд із тим 28 % першокурсників говорять про обрання напряму власного дослідження у процесі огляду представлених досліджень.

Таблиця 1

Структурні компоненти вступу курсової роботи, доповіді, статті та тез

	Структура ВСТУПУ роботи	Структура ВИСНОВКІВ роботи	Структура ДОПОВІДІ	Структура СТАТТІ	Структура ТЕЗ доповіді
1.				Анотація, ключові слова	
2.	Постановка проблеми, актуальність		Постановка проблеми, актуальність	Постановка проблеми, актуальність	Постановка проблеми, актуальність
3.	Аналіз актуальних досліджень		Аналіз актуальних досліджень	Аналіз актуальних досліджень	Аналіз актуальних досліджень
4.	Об'єкт дослідження		Об'єкт дослідження		
5.	Предмет дослідження		Предмет дослідження		
6.	Гіпотеза дослідження		Гіпотеза дослідження		
7.	Мета дослідження		Мета дослідження	Мета дослідження	Мета дослідження
8.	1 Завдання дослідження	1. Результати першого завдання дослідження	1 Завдання дослідження 1. Результати першого завдання дослідження	Виклад основного матеріалу Системно відображає результати за всіма чи деякими завданнями дослідження	Виклад основного матеріалу Стисло, системно відображає результати за всіма чи деякими завданнями дослідження
9.	2 Завдання дослідження	2. Результати другого завдання дослідження	2 Завдання дослідження 2. Результати другого завдання дослідження		
10.	3 Завдання дослідження	3. Результати третього завдання дослідження	3 Завдання дослідження 3. Результати третього завдання дослідження		
11.	Методи дослідження				
12.	Теоретична новизна				
13.	Практичне значення				
14.			Висновки	Висновки	Висновки
15.				Література	Література

Проте, опитування учасників конференції свідчить про те, що 43 % з них вважають зміст доповідей не завжди цікавим, 36 % результати дослідження недостатньо практико орієнтованими, актуальними для сучасної школи. Важливим в організації дослідження є усунення формального савлення студентів до педагогічного дослідження [2, с. 73]. Вартим уваги є формування розуміння студентами ролі науково-дослідної роботи вчителя в підвищенні ефективності педагогічного процесу, батьківсько-дитячих відносин, самовдосконалення вчителя тощо.

Тому в межах положень компетентнісного, студентоцентрованого, контекстного, проектно-тренінгового підходів запропоновано студентам проведення у програмі звітної студентської науково-практичної конференції майстер-класів, воркшопів за практичними результатами курсового дослідження (рис. 1).

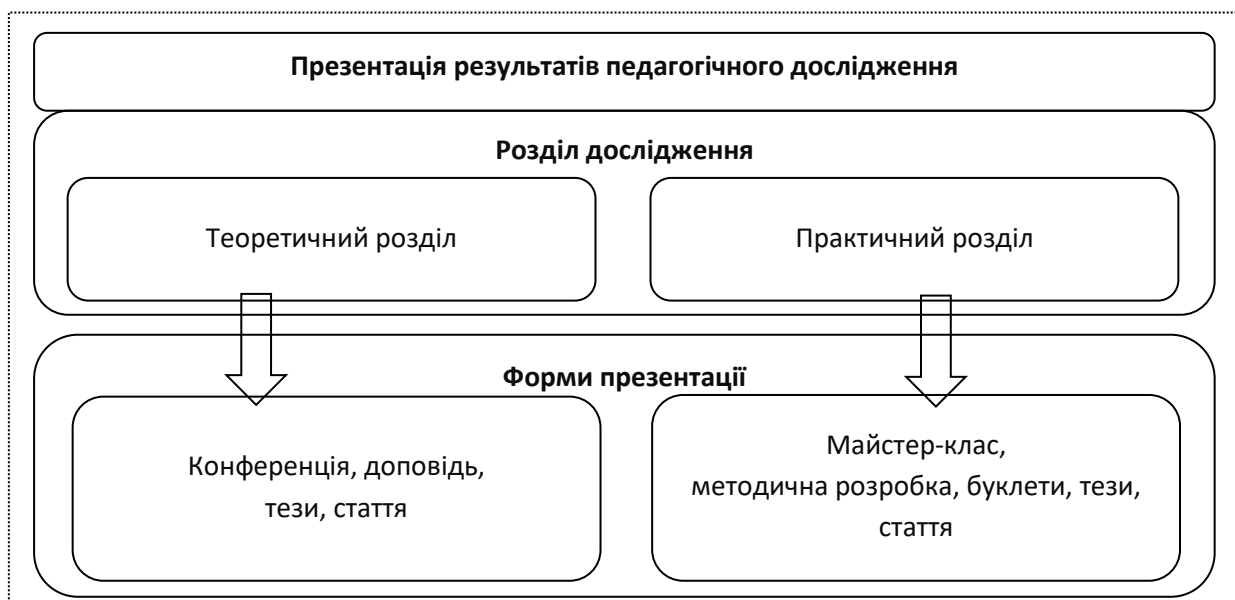


Рис 1. Форми презентації результатів студентського педагогічного дослідження.

Майстер-клас – це ефективна форма передачі знань і вмінь, обміну досвідом навчання й виховання, центральною ланкою якої є демонстрація оригінальних методів засвоєння певного змісту при активній ролі всіх учасників заняття [5, с. 4].

М. Поташник визначає майстер-клас як яскраво виражену форму учіння в майстра, який передає учням свій досвід, майстерність шляхом прямого і коментованого показу методів і прийомів роботи [4, с. 20].

На думку С. Кашлев, «майстер-клас – це особлива форма навчального заняття, яка заснована на «практичних» діях показу й демонстрації творчого рішення певного пізнавального й проблемного педагогічного завдання» [1, с. 21].

Ефективно використовується ця форма поширення і впровадження перспективного досвіду в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені В. Сухомлинського [3, с. 10].

Під *майстер-класом за результатами педагогічного дослідження* розуміємо форму поширення педагогічного досвіду студентами для студентів; форму активного навчання, засвоєння знань, формування вмінь шляхом безпосередньої демонстрації автором практичних результатів педагогічного студентського дослідження, коментування послідовності педагогічних дій, умов ефективності.

М. Ярославцева виділяє найважливіші *особливості* майстер-класу, а саме: новий підхід до філософії навчання, що ламає стереотипи; метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками; створення умов для включення всіх в активну діяльність; постановка проблемного завдання, вирішення його через програвання різних ситуацій; розкриття творчого потенціалу як майстра, так і студентів; форми, методи, технології роботи повинні пропонуватися, а не нав'язуватися учасникам; процес пізнання набагато важливіший, цінніший, аніж саме знання; форма взаємодії – співробітництво, співтворчість, спільний творчий пошук [7, с. 91].

О. Половенко зазначає, що технологія проведення заняття майстер-класу може включати такі етапи: 1) повідомлення теми і мети; 2) представлення керівником власної педагогічної системи з даної теми; 3) презентація ілюстративно-методичних матеріалів, які розкривають практичні напрацювання; 4) коментований показ методів, прийомів роботи (моделювання, фрагмент відеозапису, уроки-імпровізації, відкриті уроки, позакласні заходи), які розкривають технологію педагогічної системи керівника майстер-класу; 5) проведення самоаналізу уроку чи позакласного заходу; 6) запитання слухачів керівнику майстер-класу з опрацьованої теми заняття; 7) самостійна робота слухачів із розробки моделі уроку, позакласного заходу із застосуванням продемонстрованих керівником педагогічних технологій, форм і методів роботи; 8) захист розроблених проєктів, моделей; 9) заключне слово керівника майстер-класу [5, с. 33].

З метою оприлюднення наукових результатів педагогічних досліджень, поширення педагогічного досвіду у програмі звітної студентської науково-практичної конференції запропонований шаблон методичної розробки майстер-класів, яка включає такі елементи: мета; завдання: навчально-розвиткові, професійно-мотиваційні, виховні; аудиторію (студенти 1–2 курсів педагогічних вишів...); візуальні засоби (інтерактивна презентація, дошка, роздатковий матеріал...); етапи майстер-класу (I. Знайомство. Презентація мети майстер-класу. II. Дайджест етапів майстер-класу. III. Налаштування групової взаємодії і творчості: серія вправ. IV. Бліц-повідомлення за змістом майстер-класу (серія вправ, моделювання). V. Обмін думками, враженнями).

Запропонована методична розробка майстер-класу є рекомендованою й передбачає творче його опрацювання автором у залежності від теми курсової роботи, зміну етапів і видів роботи. На основі плану наповнюється хід його проведення.

Проведення майстер-класу починається зі знайомства, за необхідністю, якщо аудиторія не знайома автору. Обов'язковим етапом є проблемна презентація завдань та змісту майстер-класу, розкриття практичного значення для професійної діяльності.

У продовження повідомлення загальної мети зустрічі висвітлюється дайджест етапів майстер-класу, розширений план заняття. Майстер-класи за результатами педагогічного дослідження передбачають групову роботу, взаємоторення, для ефективності якого необхідне відповідне навчальне середовище, налаштування групової взаємодії і творчості, для чого рекомендовано провести серію вправ. Представлення практичних результатів дослідження в більшості передбачають формування вмінь на основі отриманих знань. Для ефективного опанування сутності, змісту основних понять необхідні теоретичні бліц-повідомлення за змістом майстер-класу. Важливим в умовах коротких термінів є узагальненість матеріалу, схематичне оформлення, проблемний виклад, активна взаємодія з аудиторією.

Основним етапом є формування вмінь майбутніх учителів, що організовується в серії вправ. У ході цього етапу відбувається передача автором педагогічного досвіду шляхом виконання дій, вирішення завдань, коментованого показу методів, прийомів і форм педагогічної діяльності. Тому при розробці майстер-класу важливо продумати форми, способи, засоби інтенсивного ознайомлення аудиторії з педагогічною інноватикою й оволодіння відповідним досвідом. Варто організувати групову взаємодію, забезпечити середовище творення, підбати про організацію місця проведення майстер-класу, обладнання, візуалізацію навчальної інформації за допомогою роздаткового матеріалу, мультимедійного проектора, фліпчарта, дошки. Організація групового навчання, спільного відпрацювання вмінь, вирішення поставленої в програмі майстер-класу проблеми втілюються у групові проекти, які презентують творчі групи в межах наступного етапу.

Виявлення ефективності майстер-класу та усвідомлення учасниками власних досягнень – важливий етап проекту. З цією метою можливе інсценування, відеозавдання, вправи інтерактивного театру, моделювання педагогічного середовища. Учасники самостійно виконують запропановану роботу з конструювання власної моделі поведінки, діяльності з урахуванням осмислених вище теоретичних і практичних знань. Автор виконує роль консультанта, організовує самостійну роботу слухачів і керує нею. На підтримку молодим учителям можуть бути створені буклети за змістом майстер-класу, де відображаються основні ідеї.

Не варто нехтувати етапом обміну думками, враженнями, які дозволяють оцінити учасниками важливість отриманого досвіду в майбутній професійній діяльності. У підсумках варто зорієнтувати майбутніх учителів, учасників майстер-класу у визначенні завдань саморозвитку й формуванні індивідуальної програми професійної самоосвіти та самовдосконалення.

Наприклад, студентами другого курсу фізико-математичного факультету розроблені та проведені майстер-класи для студентів перших і других курсів з тем: «Прийоми евристичного навчання. Шляхи відкриттів» (Безверха К.), «Педагогічна майстерність учителя. Формуємо авторитет» (Рудик В.), «Метод контрольованого ризику. Моральне становлення» (Батюк І.), «Веб-квест. Навчальні можливості» (Безверха К.), «СТЕМ-освіта в початковій школі» (Бондар Р.). Поряд із тим важливими продуктами дослідження є друкована продукція: тези доповіді, дайжест майстер-класу, методична збірка майстер-класів.

З метою ефективної роботи доповідачів і слухачів важлива виважена композиція і логіка програми виступів студентів, ефективне чергування доповідей та майстер-класів. Першу частину конференції варто підсилити науковими доповідями з одним-двома майстер-класами. Після перерви взаємообмін доцільно побудувати переважно у формі майстер-класів з кількома науковими доповідями. Важливо продумати логіку розташування виступів, об'єднати доповіді й майстер-класи спільною тематикою.

Організація підготовки майстер-класів триває близько двох тижнів. За три тижні до проведення конференції проводиться консультація з презентації результатів курсового дослідження, на якій студенти ознайомлюються з особливостями написання доповідей, тез, статей, розробки майстер-класів, аналізують приклади робіт минулих років. З огляду на тему, обсяг проведеної роботи в межах курсового дослідження, власні здібності та прагнення студенти визначаються в тому, які саме результати будуть презентувати та в якому форматі відбудеться їх подання: доповідь, майстер-клас.

Технологія підготовки студентів до проведення майстер-класів охоплює такі етапи: організацію дослідження означеної педагогічної проблеми й оформлення практичних рекомендацій; визначення змісту для оприлюднення в аудиторії; визначення видів роботи, які дозволили б у визначений час розкрити сутність досвіду; реклама майстер-класів. Для реклами майстер-класу автори створюють анотації власних майстер-класів як стислі основні положення, що розкривають зміст та завдання майстер-класу; описують уміння, на формування яких він спрямований; зацікавлюють, викликають бажання взяти участь у ньому; стисло подають анонс найцікавіших подій. Оформлені в постери анонси заздалегідь поширюються у студентських групах соціальних мереж та приміщеннях університету.

Справжня педагогічна майстерність є результатом багаторічного осмисленого досвіду. Тому процес навчання технологій, методів, майстерності ускладнюється недостатньою сформованістю в молодих дослідників відповідних умінь. Ефективність майстер-класів обумовлюється багато в чому досвідом його автора. Отже, після розробки майстер-класу важливо створити умови формування відповідних умінь у автора. Можливою формою набуття досвіду тренерів є апробація у групі інших розробників майстер-класів.

Інтенсифікація підготовки до участі у студентській науковій конференції досягається й завдяки розробленим шаблонам основних продуктів, які передбачають творче доопрацювання, на надання ним особистісного характеру.

Традиційно організація звітної студентської науково-практичної конференції, її проведення, керівництво роботою секцій, підготовка документації, приміщення є прерогативою групи студентів.

Якість процесу розвитку дослідницької компетентності молодого науковця визначається відповідною системою критеріїв, до яких відносимо: оцінку процесу, змісту курсової роботи, рівня сформованості дослідницьких умінь, захисту здобутих основних наукових результатів дослідження.

Висновки. Отже, у системі професійної педагогічної підготовки використовуються різноманітні форми впровадження результатів студентської науково-дослідницької роботи: міжнародні, всеукраїнські, регіональні наукові, науково-практичні конгреси, конференції, семінари; університетські, факультетські студентські науково-практичні звітні конференції; публікація статей, тез тощо. Найпоширенішою формою презентації основних здобутків наукового студентського пошуку є звітна студентська науково-практична конференція. Підготовка до конференції охоплює написання студентами тез, статей, доповідей, підготовку візуальних засобів, проведення консультацій. Включення у програму конференції студентських майстер-класів з упровадження практичних здобутків курсового дослідження актуалізує науковий підхід до втілення педагогічних інновацій, уможливорює ефективне застосування результатів наукових пошуків, популяризує педагогічну проблематику для першокурсників. Підвищення якості наукових робіт спостерігаємо в доведенні студентами актуальності обраного дослідження (на 19 %); якості проміжних результатів дослідження та динаміці їх створення (на 8 %), повноті та глибині розкриття завдань дослідження (на 15 %); обґрунтуванні зв'язку наукового дослідження із шкільною практикою (на 31 %).

Перспективи подальших наукових розвідок. З метою розвитку наукової творчості майбутніх учителів подальшого вивчення потребує аналіз шляхів упровадження результатів студентських наукових досліджень у педагогічних процес загальноосвітніх навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашлев, С. С. (2005). *Технология интерактивного обучения*. Мн.: Беларуский вересень (Kashlev, S. S. (2005). *Interactive learning technology*. Minsk: Belarusian Verasen).
2. Коваленко, Н. В. (2016). Студентське педагогічне дослідження: проектно-тренінговий підхід. *Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки*, 2, 71–77. Черкаси: Черкаський національний університет (Kovalenko, N. V. (2016). Student pedagogical research: project-training approach. *Bulletin of Cherkasy University: Series Pedagogical Sciences*, 2, 71–77. Cherkasy: Cherkasy National University).
3. Постельняк, А. І. (Ред.). (2009). *Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами*. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського (Postelnshak, A. I. (Ed.). (2009). *Workshop in the system of methodological work with pedagogical personnel*. Kirovohrad: KRIPPE Publishing House named after Vasyl Sukhomlynskyi).
4. Поташник, М. М. (Ред.). (1971). *Методическая работа в школе: организация и управление*. М.: Дидактика (Potashnik, M. M. (Ed.). (1971). *Methodological work at school: organization and management*. M.: Didactics).
5. Половенко, О. В. (2007). *Оптимальна модель методичної роботи в сільській малокомплектній школі*. Кіровоград (Polovenko, O. V. (2007). *Optimal model of methodological work in rural small school*. Kirovohrad).
6. Суховенко, А. П. *Організація і проведення майстер-класів*. Режим доступу: <http://mynmk.com.ua/metodychni-rekomendatsiji-4> (Sukhovenko, A. P. Organization and conducting of master classes. Retrieved from: <http://mynmk.com.ua/metodychni-rekomendatsiji-4>).
7. Ярославцева, М. (2010). Майстер-клас: особливості використання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу*, Вип. LIII, Ч. II, 88–93 (Yaroslavtseva, M. (2010). Workshop: features of use in the system of professional training of the future teachers of pre-school education institutions. *Higher school. Humanization of the educational process*, Issue LIII, Part II, 88–93).

РЕЗЮМЕ

Коваленко Наталия. Мастер-класс как форма презентации результатов студенческого педагогического исследования.

Исследование имело целью изучение инновационных форм презентации результатов студенческого педагогического исследования. В статье проанализированы задачи и особенности организации традиционных форм апробации студенческих научных достижений. Освещены сущность и содержательные характеристики студенческих мастер-классов результатам исследования как альтернативной формы презентации практического значения научных изысканий молодых ученых. Основываясь на ретроспективном анализе собственной педагогической практики, анализе продуктов исследовательской деятельности студентов выделена и охарактеризована структура мастер-класса, описана система подготовки студентов к презентации научных результатов в традиционных формах и в проведении мастер-класса.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая подготовка, научно-исследовательская работа студентов, исследовательская компетентность будущего учителя, студенческое педагогическое исследование, курсовая работа, формы апробации студенческих научных достижений, мастер-класс по результатам педагогического исследования.

SUMMARY

Kovalenko Nataliia. Workshop as a form of presentation of the results of students' pedagogical research.

The effectiveness of research is determined by the effectiveness and significance of its results for practice. The quality of student pedagogical research, especially of the applied nature, is characterized by the degree of its realization – implementation in the educational process of the school. Implementation of the results of research is an element of students' research, which according to the analysis of students' scientific papers on pedagogy is present in 37 % of the works. The popularization of use in professional activities or in the daily practice of scientific production should improve the quality of students' research. This research is devoted to the clarification of the defined problem.

The forms of publicizing the results of student research are: international, all-Ukrainian, regional scientific, scientific-practical congresses, conferences, seminars; university, faculty student scientific-practical conferences; publication of articles, abstracts, etc. A productive form of summarizing and presenting the main achievements of scientific student search was recognized by the holding of the students' scientific and practical conference as a comprehensive form of publicizing the results of research, the form of organizing a scientific discussion around the works submitted by scientists. Preparation for the conference covers writing of abstracts, articles, reports, preparation of visual means, conducting of appropriate consultations.

In order to publicize the results of pedagogical research, to disseminate pedagogical experience in the program of the students' scientific-practical conference, the inclusion of workshops was proposed.

Under the workshop, based on the results of students' pedagogical research, we understand the form of distribution of pedagogical experience, active learning, knowledge acquisition, skills development, direct demonstration of author's skills, commentary on the sequence of pedagogical actions, practical results of pedagogical students' research, and conditions for their effectiveness.

The technology of preparing students for workshops covers the following stages: the definition of the practical novelty of research, organization of the study of the identified pedagogical problem and formulation of practical recommendations; definition of the content for publication in the audience; defining the types of work that would allow at a certain time to reveal the essence of experience; advertising of workshops; testing of its holding. The methodological development of the workshops includes the following elements: purpose, tasks (educational development, research, professional-motivational, educational, visual means, stages of the workshop) (I. Introduction. Presentation of the purpose of the workshop. II. Digest of stages of the workshop. III. Setting up group interaction and creativity: exercise 1, exercise 2. IV. Blitz message on the contents of the workshop (series of exercises, simulation). V. Exchange of thoughts, impressions).

Based on a retrospective analysis of own pedagogical practice, analysis of research products, the author revealed improvement in the quality of student research papers. Qualitative positive changes were observed in proving by students the relevance of the chosen research (19 %); the quality of the intermediate results of research and the dynamics of their creation (8 %), the completeness and depth of the disclosure of research tasks at (15 %); substantiation of communication of scientific research with school practice (31 %).

Inclusion in the program of the student workshop for the introduction of practical achievements of the course research actualizes the scientific approach to the implementation of pedagogical innovations, makes it possible to effectively apply the results of research, popularize the pedagogical issues for the freshmen.

Key words: *professional pedagogical training, research work of students, research competence of the future teacher, students' pedagogical research, course work, forms of approbation of students' scientific achievements, workshop on the results of pedagogical research.*

УДК 378:615.1

Людмила Коновалова

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

ORCID ID 0000-0003-2112-227X

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/078-086

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФАРМАКОЕКОНОМІКИ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано технологічний концепт модернізації навчання фармакоєкономіки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах. Проаналізовано можливість упровадження інновацій фармацевтичної галузі у процесі викладання фармакоєкономіки в підготовці майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах. Технологічний концепт визначає комплексне, інтегроване поєднання застосування інноваційних педагогічних технологій та інновацій фармацевтичної галузі в організації навчання фармакоєкономіки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах.

Ключові слова: *фармакоєкономіка, майбутні провізори, організація навчання, методика викладання, фармацевтична галузь, технологічний концепт.*

Постановка проблеми. Належна та якісна професійна підготовка майбутніх провізорів зумовлює вдосконалення організації викладання спеціальних навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах, однією з яких є фармакоєкономіка. Формування готовності до реалізації компетенцій із фармакоєкономіки забезпечує комплексну готовність до майбутньої професійної діяльності провізорів, а саме: ефективний супровід пацієнтів на засадах фармацевтичної опіки. Упровадження інноваційних технологій в освітню практику є необхідним для модернізації змісту та структури професійної підготовки сучасних провізорів як цілісного, системного педагогічного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Цілісні педагогічні відносини дозволяють урахувати, в основному, все багатство об'єктивного світу, оточуючого особистість людини, багатство незміряної множини емпіричних відносин. Ці цілісні відносини сприяють розвитку фізичної, духовної та соціальної активності школяра, студента, а не тільки інтелектуально-пізнавальної активності, як прийнято нині в школі «словесної сидячої педагогіки», але не в педагогіці багатомірній, цілісній, яку ми намагаємося створити, розробляючи ТЦПД. Система цілісних відносин конкретизується в

основних напрямках цілісного розвитку людини: фізичного, психічного, емоційного, інтелектуального, морального, інформаційного, практичного, комунікативного. Для цього розроблена процесуальна класифікація цілей, створена щодо єдиного педагогічного процесу: індивідуальні цілі педагогів, учнів – групові цілі – колективні цілі – оперативні цілі уроків, виховних заходів – конкретна ціль одного дня – проміжна ціль окремої теми навчального курсу – окрема ціль навчального тижня – практична ціль місяця, семестру – наскрізна ціль навчального півріччя – основна ціль навчального предмета (курсу) за один навчальний рік – основна ціль навчального предмета за весь цикл навчання – стрижнева ціль одного року навчання й виховання – загальна ціль одного напрямку виховання за весь цикл розвитку особистості в навчально-виховному закладі – кінцева ціль конкретного навчально-виховного закладу (загальноосвітньої школи, ліцею, навчально-виховного комплексу тощо) – кінцева ціль системи безперервної освіти – вища ціль розвитку особистості в суспільстві [5, с. 27].

У XX ст., на фоні подальшого поглиблення конкурентної боротьби і зростання внаслідок цього запиту на особливий новаторський тип підприємницького мислення, концепція пізнання ресурсів приростає положеннями про особливу роль підприємницьких здібностей. Унаслідок розгортання процесів інформатизації економіки і всіх сфер суспільного життя з другої половини XX ст. провідним економічним ресурсом стає інформація, особливе місце в якій посідають наукові знання. Сьогодні актуальним напрямом досліджень у гносеології ресурсів є розробка положень концепції потенціалу, пов'язаних із можливістю високоточного прогнозу розвитку економічних систем мікро-, мезо- та макrorівня [1; 2; 3].

Разом із тим, аналізуючи гіпотетико-дедуктивну модель викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах, М. Блауг узагальнює, що у випадку з прогнозом починаємо пояснення з універсального закону і набору початкових і з них із допомогою дедукції виводимо твердження про невідому подію, прогнози часто використовуються для того, щоб перевірити, чи спрацює універсальний закон. Уява про повну логічну симетрію між природою передбачення і природою пояснення отримало назву тези симетрії, і є ядром гіпотетико-дедуктивної моделі пізнання. Відмінністю моделі є те, що не використовуються інші способи логічного міркування, крім дедукції. Універсальні закони, які використовуються при поясненні, не є результатом індуктивного узагальнення часткових випадків, це лише гіпотези, які можна перевірити, використовуючи їх для прогностичного проектування конкретних подій [1, с. 46].

Одним із базових підходів у формуванні професійної готовності майбутніх провізорів до реалізації фахової компетенції фармацевтичної опіки, на нашу думку, є фармакоекономічний підхід, що забезпечує формування готовності майбутніх провізорів до здійснення прикладних

фармакоекономічних досліджень ефективності впровадження фармацевтичних інновацій, фармацевтичного виробництва, а також фахового супроводу у здійсненні фармацевтичної опіки пацієнтів, визначення витрат бюджету при пільговому лікарському забезпеченні та витрат пацієнта у процесі лікування фармацевтичними препаратами.

Фармакоекономічний підхід забезпечує ефективність прийняття професійних рішень майбутніх провізорів щодо здійснення фармацевтичної опіки пацієнтів на основі системного комплексного фармакоекономічного аналізу. Базуючись на гуманістичних принципах лікарського забезпечення, безпеки застосування лікарських засобів, їх ефективності й доступності, фармакоекономічний підхід дозволяє науково обґрунтувати професійний супровід провізора в раціональній фармакотерапії та здійсненні фармацевтичної опіки. Реалізація фармакоекономічного підходу зумовлює модернізацію навчання фармакоекономіки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах, технологізацію освітнього процесу.

Мета статті – обґрунтування технологічного концепту організації навчання фармакоекономіки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах.

Завдання дослідження:

- 1) обґрунтувати технологічний концепт організації навчання фармакоекономіки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах;
- 2) обґрунтувати застосування інноваційних освітніх технологій для вдосконалення процесу навчання фармакоекономіки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах.

Методи дослідження визначалися поставленими завданнями, зокрема було застосовано методи науково-теоретичного рівня, що передбачали теоретичний аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, здійснення системного аналізу педагогічного досвіду застосування методики викладання навчальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Зростання кількості й значущості інноваційних та інвестиційних проектів, які реалізують фармацевтичні підприємства, зазначає Я. Деренська, зумовлює необхідність упровадження інструментів проектного менеджменту. Для оцінки успішності системи управління проектами необхідно вміти оцінювати ефективність її використання, застосовувати методичні підходи до визначення показників результативності та ефективності як окремих елементів, так і проекту в цілому [3, с. 58].

Проектний менеджмент широко впроваджується у фармацевтичній галузі: від фармацевтичного виробництва до оптової й роздрібної реалізації лікарських засобів, побудови логістичних стратегій,

проектування переважної більшості напрямів діяльності фармацевтичних підприємств, з особливими акцентами на інноваційній діяльності та обґрунтуванні її фармакоекономічних результатів [8–10].

Для визначення інвестиційної привабливості інноваційних проектів за результатами наукового пошуку Г. Костюка створено алгоритм розрахунку комплексного показника інвестиційної привабливості, який, за обґрунтуванням науковця, включає такі етапи: попередній відбір факторів, які впливають на рівень інвестиційної привабливості інноваційних проектів у фармацевтичній галузі; оцінка значущості факторів на базі експертних оцінок; відбір найбільш значущих факторів; оцінка вагомості відібраних факторів залежно від ступеня їх впливу на комплексний показник інвестиційної привабливості проекту; розрахунок середньозваженої оцінки за кожним фактором; розрахунок комплексних показників за кожним із видів інвестиційної привабливості проекту шляхом підсумку середньозважених оцінок за всіма факторами; розрахунок інтегрального показника інвестиційної привабливості проекту шляхом підсумку всіх комплексних показників інвестиційної привабливості. Розроблений алгоритм узагальненої оцінки інвестиційної привабливості інноваційних проектів у фармацевтичній галузі враховує не тільки такі традиційні складові, як маркетингова, фінансова, економічна, інституційна, але й такі специфічні для фармації складові, як соціальна та екологічна привабливість. Запропоновані формули для розрахунку комплексних показників за кожним видом інвестиційної привабливості, а також для розрахунку інтегрального показника інвестиційної привабливості проектів [4].

Поширення обсягів та сфери використання проектного менеджменту в умовах орієнтації на інноваційну модель розвитку вітчизняної фармації, на думку О. Посилкіної, актуалізує необхідність розробки методологічних підходів до його оцінки. Побудова системи показників оцінки результативності й ефективності проектного менеджменту на фармацевтичних підприємствах є дуже важливим процесом. Сьогодні фармацевтичні підприємства здійснюють, як правило, лише оцінку ефективності й інвестиційної привабливості проектів, дотримання запланованого часу виконання проектів, дотримання рівня запланованих витрат тощо. Але наукові дослідження щодо побудови комплексної системи оцінки результативності та ефективності проектного менеджменту в умовах фармацевтичного виробництва до цього часу не проводилася [6; 7].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми модернізації викладання економічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх провізорів, необхідно розставити акценти щодо використання інноваційних технологій в освітніх процесах.

Саме проектний менеджмент, за визначенням сучасних науковців, реалізує впровадження інноваційних розробок в умовах сучасного

фармацевтичного виробництва. Необхідність упровадження в освітній процес підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі викладання основ проектного менеджменту для реалізації інноваційних галузевих технологій зумовлено стратегіями розвитку сучасних фармацевтичних підприємств та фармакоекономічного обґрунтування доцільності фармацевтичної діяльності [10].

Динамічні зміни у фармацевтичній галузі потребують їх детального дослідження і вивчення в системі підготовки фармацевтичних кадрів. На думку сучасних науковців, фармакоекономіка віддзеркалює ефективність інноваційних змін у промисловій фармації, оптовому й роздрібному секторах реалізації лікарських засобів, а також ефективності здійснення фармацевтичної опіки пацієнтів в умовах ринкових відносин [2].

В основі якісного лікарського забезпечення покладено якісну підготовку фармацевтичних кадрів до майбутньої фармацевтичної діяльності, яку цілеспрямовує гуманістичний підхід, адже першоосновою є безпека життя і здоров'я пацієнтів, терапевтична ефективність призначених фармацевтичних препаратів та їх доступність і раціональність витрат для пацієнтів, що гарантується системою забезпечення якості лікарських засобів фармацевтичного виробництва та лікарського забезпечення населення [2].

Формування готовності до професійної діяльності майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах у контексті ОПП ГСВО включає системну підготовку з фармацевтичного менеджменту та фармакоекономіки. Системне вивчення фармакоекономіки у процесі підготовки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах потребує вдосконалення методики на основі комплексного використання методичних підходів, що охоплюють комплексне поєднання й упровадження новітніх досягнень фармацевтичної галузі в систему вищої фармацевтичної освіти.

У системі фармакоекономічної підготовки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах актуальним є комплексне використання гуманістичного, системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, фармакоекономічного та інтегрованого підходів, що забезпечує системне введення в освітній процес інноватики фармацевтичної галузі, організації фармацевтичної справи на засадах упровадження сучасних проектів модернізації фармацевтичного виробництва, належних фармацевтичних практик лікарського забезпечення відповідно до міжнародних стандартів якості й безпеки лікарських засобів, що безсумнівно забезпечує економічну ефективність фармацевтичного виробництва, оптової, роздрібною реалізації та медичного застосування для підвищення якості лікарського забезпечення населення [2, с. 17].

Обґрунтування технологічного концепту модернізації викладання економічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх провізорів визначає поетапність і системність удосконалення процесу навчання

фармакоекономіки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах із використанням інноваційних освітніх технологій.

Технологічний концепт визначає комплексне, інтегроване поєднання застосування інноваційних педагогічних технологій та інновацій фармацевтичної галузі.

Технологічний концепт включає технології навчання на основі методики вивчення фармакоекономіки у процесі підготовки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах на основі поєднання визначених методичних підходів, які забезпечують якість педагогічного процесу. Ефективними технологіями навчання для реалізації методики вивчення фармакоекономіки та її впровадження у процесі підготовки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах, на нашу думку, є: інноваційні освітні технології, інформаційні технології, технології інтерактивного навчання та дистанційного навчання, а також професійного навчання й саморозвитку впродовж життя з використанням досвіду користування інформаційними контентами фармацевтичної галузі.

Комплекс інноваційних педагогічних технологій поєднує технології аудиторного й дистанційного навчання. Інноваційні педагогічні технології аудиторного навчання: інтерактивне навчання (інтерактивні форми проведення лекційних, практичних і семінарських занять із фармакоекономіки).

Інноваційні педагогічні технології дистанційного навчання: проведення інтерактивних лекцій у режимі онлайн; проблемних вебінарів із фармакоекономіки; онлайн-конференції для студентів випускних курсів.

Схарактеризовано сучасні стандарти медичних технологій як елементи формулярної системи, теоретичну частину фармакоекономічного обґрунтування створення стандартів лікування та їх практичного застосування. Надано теоретичне підґрунтя технологізації фармакоекономічних досліджень та їх застосування при створенні нових лікарських засобів, регулюванні життєвого циклу лікарських засобів.

Практичний розділ включає практичні заняття, у ході яких використовуються технології реалізації методики вивчення фармакоекономіки у процесі підготовки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах. Перспективним є використання проектних технологій, що забезпечують одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності студентів, можливість творчої самореалізації у проектній діяльності з фармацевтичної опіки, у самостійній і практичній діяльності щодо фармакоекономічного обґрунтування доцільності впровадження пілотних проектів комплексного лікування певних категорій хворих; оцінювання результатів упровадження та їх суспільної необхідності і значущості; оцінки результатів своєї діяльності; застосування у процесі роботи над проектом сучасних інформаційних технологій; використання інформаційних контентів

наукометричних баз (Medical compendium, Elsvier та ін.); використання інтерактивних форм навчання, які практично реалізують творчі проекти з використанням модельних професійних ситуацій; забезпечують міждисциплінарну інтеграцію та моніторинг ефективності практичного заняття при підведенні підсумків у вигляді ділової гри. Навчальні проекти за напрямками діяльності (дослідницькі, інформаційні, прикладні), кількістю учасників (індивідуальні, парні, групові); тривалістю (короткочасні, середньо тривалі, довгострокові); формами проведення (проблемні дискусії з використанням даних доказової фармації, наукові семінари, вебінари (для дистанційної форми навчання студентів-заочників) онлайн-конференції, професійні тренінги, аудіо- та відео проекти).

Тестовий контроль комплексної готовності до реалізації фахових компетенцій фармакоекономічного обґрунтування ефективної фармакотерапії та фармацевтичної опіки здійснюється впродовж залікового заняття (2 години). Програми тестового контролю також містять наочні фрагменти візуалізації вирішення творчих завдань.

Інтегроване використання технологій для вдосконалення концепції організації фармакоекономіки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі в системі вищої медичної та фармацевтичної освіти є необхідною умовою для модернізації змісту та структури навчання як цілісного, системного процесу. Концепція технології поєднує систематичне, комплексне застосування інноваційних технологій у фармацевтичній промисловості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Інтегроване застосування технологічного концепту для вдосконалення організації навчання фармакоекономіки майбутніх провізорів у вищих медичних і фармацевтичних навчальних закладах є необхідною умовою модернізації змісту і структури професійної підготовки як цілісного, системного процесу.

Технологічний концепт поєднує системне, інтегроване, комплексне застосування інноваційних освітніх технологій та інноваційних технологій розвитку фармацевтичної галузі.

Перспективами подальшого розвитку напряму досліджень є проектування застосування інноваційних освітніх технологій та інноваційних технологій розвитку фармацевтичної галузі й уведення їх в експериментальну програму навчального курсу фармакоекономіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блауг, М. (2004). Методология экономической науки, или как экономисты объясняют. М.: НП Журнал «Вопросы экономики» (Blauh, M. (2004). Methodology of economic science or how economists explain. M.: SP Journal "Questions on Economics").
2. Воскобойнікова, Г. Л. (2015). *Інноваційні технології в освіті*. Серія: Магістеріум. Київ (Voskoboinikova, H. L. (2015). *Innovative technologies in education*. Series: Magisterium. Kyiv).

3. Деренська, Я. М. (2010). Теоретичні підходи до оцінки ефективності проектного менеджменту в умовах фармації. *Фармацевтичний часопис*, 2 (14), 58–63 (Derenska, Ya. M. (2010). Theoretical approaches to the evaluation of the project management effectiveness in conditions of pharmacy. *Pharmaceutical journal*, 2 (14), 58–63).
4. Костюк, Г. В., Деренська, Я. М. (2008). Комплексна оцінка інвестиційної привабливості інноваційних проектів у фармації. *Український вісник психоневрології*, Т. 16, № 13, 87–89 (Kostiuk H. V., Derenska, Ya. M. (2008). Comprehensive assessment of investment attractiveness of innovative projects in pharmacy. *Ukrainian journal of psycho-neurology*, T. 16, No. 13, 87–89).
5. Наумов, Б. М. (2015). Концепти фундаментального дослідження проблеми цілісності педагогічної діяльності в сучасній педагогіці. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 49, 22–33 (Naumov, B. M. (2015). Concepts of the fundamental study of the integrity problem of pedagogical activity in modern pedagogy. *Collection of reseach works "Pedagogy and Psychology"*, 49, 22–33).
6. Посилкіна, О. В., Світлична, К. С. (2010). Науково-практичні підходи до оцінювання результативності та ефективності функціонування інтегрованої системи менеджменту на фармацевтичних підприємствах. *Фармацевтичний журнал*, 5, 9–15 (Posylkina, O. V., Svitlychna, K. S. (2010). Scientific and practical approaches to the evaluation of the effectiveness and efficiency of the functioning of an integrated management system at pharmaceutical companies. *Pharmaceutical journal*, 5, 9–15).
7. Посилкіна, О. В., Костюк, Г. В., Тіманюк, В. М. (2009). *Економіка і організація інноваційної діяльності*. Х.: Вид-во НфаУ (Posylkina, O. V., Kostiuk, H. V., Tymaniuk, V. M. (2009). *Economics and organization of innovation activity*. Kharkiv).
8. Kennedy, A. *Pharmaceutical Project Management*. Retrieved from: <http://books.google.com/books?id=GzQ6PvQPYC&pg:=PA120&dq=pharmaceutical+risk+management#PPPI,M>.
9. Marjanovic, S., Fry, C., Chataway, J. (2012). Crowdsourcing based business models: In search of evidence for innovation 2.0. *Science and Public Policy*, 39 (3), 318–332.
10. Goy, A., Voskoboynicova, G., Gapon, N., Kuznyec, D. (2016). Researches and grounds of design of pharmaceutical development and industrial introduction of production of parenteral preparations are on the basis of recombinant proteins. *Science Journal "Research rezuit"*. Vol. «Medicine and Pharmacy», T. 2. № 3 (9), 23–27.

РЕЗЮМЕ

Коновалова Людмила. Технологический концепт организации обучения фармакоэкономики будущих провизоров в высших медицинских учебных заведениях.

В статье обоснован технологический концепт модернизации обучения фармакоэкономики будущих провизоров в высших медицинских учебных заведениях. Проанализирована возможность внедрения инноваций фармацевтической отрасли в процессе преподавания фармакоэкономики в подготовке будущих провизоров в высших учебных заведениях. Технологический концепт определяет комплексное, интегрированное сочетание применения инновационных педагогических технологий и инноваций фармацевтической отрасли в организации обучения фармакоэкономики будущих провизоров в высших медицинских учебных заведениях.

Ключевые слова: фармакоэкономика, будущие провизоры, будущие специалисты фармацевтической отрасли, организация обучения, методика преподавания, фармацевтическая отрасль, технологический концепт.

SUMMARY

Konovalova Liudmyla. Technological concept of organization of teaching future pharmacists pharmacoeconomics at higher medical education institutions.

In the article the technological concept of modernization of the pharmacoeconomics training of the future pharmacists at medical school is substantiated. The possibility of introduction of innovations of the pharmaceutical industry in teaching pharmacoeconomics in training of the future pharmacists in the higher education institutions is analyzed. The technological concept defines comprehensive, integrated combination of the use of innovative educational technologies and innovations of the pharmaceutical industry in organization of training of the future pharmacists at medical schools.

The justified concept of technological modernization of teaching economic subjects in training of the future specialists in the pharmaceutical industry envisages phased and systematic improvement of the process of training in pharmacoeconomics in higher medical education using innovative technologies. The complex includes innovative educational technologies, technology workshops and distance learning. Innovative training courses in the sphere of educational technologies, online training (interactive forms of lectures, practical and seminar classes in pharmacoeconomics), innovative educational technology of distance learning, interactive online lectures, problem webinars on pharmacoeconomics; online conferences for post-graduate students. The substantiation of the technological concept of modernization of the teaching of economic disciplines in the process of training future pharmacists determines the gradual and systematic improvement of the process of teaching future pharmacists pharmacoeconomics in higher medical education institutions using innovative educational technologies.

The technological concept also defines a comprehensive, integrated combination of innovative pedagogical technologies and innovations in the pharmaceutical industry.

Integrated use of technologies in order to improve the concept of organizing teaching pharmacoeconomics the future specialists in the pharmaceutical industry in the system of higher medical and pharmaceutical education is a prerequisite for the modernization of the content and structure of learning as a holistic, systemic process. The concept of technology combines the systematic, complex, integrated application of innovative technologies in the pharmaceutical industry.

Key words: *pharmacoeconomic, future pharmacists, future specialists in the pharmaceutical industry, organization of training, methods of teaching, pharmaceutical industry, technological concept.*

УДК 371.315:811.111(043.5)

Irene Korneyeva

Kyiv national linguistic university

ORCID ID 0000-0003-4821-772X

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/086-097

THE STAGES OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MONOLOGUE-PRESENTATION TRAINING OF THE FUTURE DESIGNERS AND CORRESPONDING SYSTEM OF EXERCISES

In the article the stages of professionally-oriented monologue-presentation training of the future designers of Ukrainian higher education institutions are analyzed and defined

clearly. The main general didactic and general methodological, also including the special principles of the professionally-oriented monologue-presentation training are outlined. These principles of learning foreign language presentation on the basis of the personality-activity approach are aimed at developing cognitive-creative potential of the student, who is motivated at continuous learning and self-improvement. The main requirements to the exercises are formed. The examples of the exercise system, which the future designers ought to fulfill while professionally-oriented English language monologue-presentation training are exemplified. Consequently, the proposed methodology carries out six stages in monologue-presentation training and includes the group of interactive, propaedeutic and test exercises aimed to motivate the students. We have practiced the cognitive activity, analytical search, analysis of the logical-structural expression scheme, automation of the use of connectors for super-phrase communication. Consolidation of acquired knowledge is expected in the free students' production of the monologue-presentation. The effectiveness of the system of mentioned exercises based on defined requirements is justified. The use of the method of forming professionally-oriented English language competence in monologue speech (monologue-presentation) requires a high-qualified tutor, an indicator of his progressiveness of professional activity, the focus on the creative development of students as individuals. We see the particular importance in the ability to organize joint activities of the tutor with students, as well as the ability of students to creative work in groups, individually. The tutor must acquire a set of exercises and tasks in order to influence effectively and motivate the students to prepare for such work. The above-mentioned technique is a theoretical and practical basis for teaching the monologue-presentation of the future designers. The prospect of future research is seen in the development of a model for learning the monologue-presentation of the future designers at Ukrainian non-linguistic technical universities.

Key words: *professionally-oriented foreign language training, monologue-presentation, English language training system of exercises, future designers, monologue-presentation training stages, exercise requirements, general and specific principles of monologue-presentation training, non-linguistic technical higher education institutions.*

Introduction. In the context of globalization, innovation and international integration, European employers are putting new demands for graduates of Ukrainian higher education institutions. This requires improving the formation of not only professional, but also the communicative competence of the graduates. These requests of the society and future specialists are answered by professionally oriented teaching of foreign languages in Ukrainian universities, including non-linguistic faculties.

Analysis of relevant research. Formation and development of skills related to professionally-oriented foreign language monologue is possible with creation of scientifically grounded stages of training and, accordingly, the system of exercises. This problem was considered by such scientists and methodologists, as S. S. Kolomiiets, S. E. Kirzhner, H. V. Kravchuk, E. V. Miroshnychenko, L. H. Morska, N. R. Petranhovska. For the past ten years scientists have paid attention to the problem of foreign monologue-presentation training, namely: O. V. Popel (the future engineers became the subject of research), N. K. Liamzina (the future economists became the subject of research), Y. O. Diachkova (the future lawyers became the subject of research) proved their vision for creating the system of

exercises in professionally-oriented training. The problem of creating scientifically grounded stages and the according system of exercises in professionally-oriented training of monologue-presentation of the future designers remains open.

Thus, the **aim of the article** is to offer the stages of professionally-oriented monologue-presentation training and, accordingly, the specially designed exercise system that meets the general principles of creating exercises for foreign language teaching.

Research methods. The methodology of formation of professionally-oriented English language competence in monologue utterance of the future designers is based on the general didactic and general methodological principles that serve as the basis of education process. These principles are determined by the general purpose, content and methods of training. Let's recall that teaching of foreign languages is carried out on the basis of the following didactic principles: visibility, strength, consciousness, science, activity, up-bringing education, accessibility, system and succession, collectivism, problem developing learning, individualization [3, p. 110].

In modern methodology of teaching foreign languages the following general methodological principles are defined: communication, dominant role of the exercises, interconnected learning of speech activity types, taking into account the native language and culture, autonomy of the student, professional orientation of the foreign language learning communication [3, p. 114].

But the teaching methodology of the English language monologue-presentation is based not only on the generalized methodological principles of teaching foreign languages mentioned above, but also on special principles, the definition, justification and introduction of which will help to increase the efficiency of teaching such type of monologue speech.

Within our research, we share the view of Yu. S. Avsiukevych, who formulated six special principles of business English language presentation teaching: 1) the principle of a gradual transition from the presentation of the text by the sample to the self-presentation without the sample; 2) the principle of modeling the terms of the presentation as close as possible to the reality; 3) the principle of ensuring the teaching of presentation with the technical and software tools for its presentation and implementation; 4) the principle of critical self and mutual evaluation; 5) the principle of the gradual removal of supports; 6) the principle of authenticity of the presentation samples and their minimal modifications [1, p. 92].

To the special principles of teaching presentation we add: 7) the principle of balance of direct connection (DC) and feedback connection (FC): a) $DC > FC$ or $DC \gg FC$ – poor absorption of material, the effects of presentation are needed; b) $DC < FC$ or $DC \ll FC$ – the audience is more prepared for the presentation than the speaker; c) $DC = FC$ – the purpose of the presentation is achieved; 8) the text and audio information correlation principle with addition

of the effect of dynamics, animation; 9) the principle of the creative adaptation to the latest innovative or technological material.

These principles of learning foreign language presentation on the basis of the personality-activity approach are aimed at developing cognitive-creative potential of the student, who is motivated for continuous learning and self-improvement [2].

Organization of training monologue-presentation in many respects coincides with organization of the project work. The signs of the project method resemble the signs of work on the monologue-presentation: 1) orientation on action; 2) work in the team; 3) self-organization of students; 4) situational orientation, correlation with real life; 5) interdisciplinary connections; 6) integrity; 7) product orientation, the evident result. By analyzing the general features of the monologue-presentation of the future designers in contrast to the project work, we distinguish the following ones: 1) work on monologue-presentation at Ukrainian technical higher education institutions starts at the 3–4 courses, when the language level B2 has already been achieved in accordance with the General European Recommendations of language education; 2) the theme of the monologue-presentation coincides with the theme developed by the working English Language Program, which is studied during the Module; 3) the theme of language using is close to the real conditions of the professional activity; 4) at the 3–4 courses of study at Ukrainian universities the students are well-motivated to work independently (individually or in group); 5) demonstration of the prepared monologue-presentation with the support of Microsoft Office PowerPoint is the evident achieved result of the students' work.

So, we define the following stages of teaching foreign language monologue-presentation: 1) introduction of knowledge about the monologue-presentation; 2) work on tools-models of presentation with specially created supports, carrying out logical-structural analyses of constituent monologue-presentation, explication of means of the super-phrase connection; 3) preparation of the text of monologue-presentation with a tutor, with specially created supports, with a role-playing component; 4) independent monologue-presentation on a sample, with partial control of the tutor; 5) independent preparation of a non-sample monologue-presentation in PowerPoint with minimal tutor's control; 6) assessment and discussion of the students activity – the monologue-presentation.

At the initial stage of teaching foreign language monologue-presentation the tutor introduces the students to this kind of work. Before starting to work on monologue-presentation, a future specialist should master the communicative and creative skills. The student has to work with literature, analyze and collect information, learn to freely express his/her thoughts. Thus, for the formation of professionally-oriented English language competence in monologue speech of the future designers, their serious preparation,

knowledge of lexical and grammatical materials, knowledge of means of the super-phrases connection, knowledge of the logical-structural composition of texts are required.

When working on texts-models such important skills are acquired by the students: reading texts with special vocabulary, conducting their critical analyses. It is also necessary to perform linguistic adaptive work on the information from the Internet. At this stage, it is mandatory to work on the use of connectors of the super-phrases connection and the rules for their input into the future presentation text.

The formation and execution of the report, which attracts the most relevant information, is the third and the fourth stages in the monologue-presentation preparation. The report should be clearly structured, should be related to the purpose and objectives. When creating the monologue-presentation, the student should be targeted at the audience in order to optimize the content of the presentation, actualizing the most interesting moments of the report, its duration.

Slides, materials in PowerPoint are served the effectiveness of the implementation of the monologue-presentation. Students apply the knowledge and skills acquired in practical foreign language classes. The monologue-presentation reveals not only certain language skills and knowledge of lexical-grammar material, but also the logic, structured, coherent speech skills, argumentation skills, persuasion, motivation when interacting with the audience and providing answers to possible questions.

The final stage is the evaluation and discussion in the group. During or at the end of each presentation, student-audience receives the Assessment Form. The evaluation is carried out on a four-bit scale (excellent, good, fail, poor).

The use of the method of forming professionally-oriented English language competence in monologue speech (monologue-presentation) requires a high-qualified tutor, who focuses on the creative development of the students as individuals. The tutor must acquire a set of exercises and tasks in order to effectively influence and motivate the students in preparing for such work.

Methodologists N. M. Toptyhina, S. E. Kirjner, I. I. Lypska, N. P. Andronik, T. O. Petrova, V. M. Paustovska, O. L. Krasnovska and others formed the following common demands to the exercises: 1) purposefulness and motivation of the exercise with the communicative-role motivation; 2) communicative, in accordance to which the communicative and the conditional-communicative exercises are used; 3) the variety of exercises aimed at receiving and using information, which are expressed in the inclusion of the educational process – receptive, receptive-reproductive, receptive-productive and productive types of exercises; 4) presence of supports, which are involved in the use of verbal and non-verbal supports; 5) the introduction of various methods of organization (group, individual); 6) multifunctional aspect, which is distinguished between

training and control tasks; 7) correlation with the text; 8) correspondence of the nature of the speech activity, expressed in the direction of the exercises for prepared and unprepared broadcast; 9) compliance with the place of performance involved in the use of exercises [4, p. 103–104].

In the framework of our research, the goal of a set of exercises is to implement the necessary amount and sequence of exercises in the developing the students' abilities to create the monologue-presentation.

In Table 1 we give the types of exercises according to the stage of training.

Table 1

A set of exercises for training monologue-presentation

Stage of training	Type of exercise
1.Introduction of knowledge about the monologue-presentation	Non-communicative, receptive-reproductive; motivated; with full control of the tutor; with specially formed supports; without a game component
2.Presentation of the model of monologue-presentation, its logical-structural analysis	Non-communicative; conditional-communicative; receptive-reproductive; motivated; with partial tutor's management; with specially designed supports; without a game component
3.Preparation of the text of presentation	Conditional-communicative and communicative-productive; motivated; with tutor's management; with supports; with a role-playing component
4.Student's self-preparation with model	Communicative-productive; motivated; with tutor's management; with supports; with a role-playing component
5.Self-preparation of a non-sample monologue-presentation in PowerPoint	Communicative-productive; motivated; with minimal tutor's control; without supports; with a role-playing component

At the first phase of the monologue-presentation we refer to non-communicative, receptive-reproductive; motivated; with full tutor's control; with specially designed supports; without a game-component exercises.

Example 1. The purpose of the exercise is to demonstrate the classical structure of the monologue-presentation and the techniques used in the introduction and the final part of the monologue-presentation.

Task: You are a hard-boiled designer and you are preparing your speech with presentation elements to your clients. Use the following techniques to start and finish your monologue-presentation:

Introduction techniques: review major points, define terms, review history, make a starting statement, refer to current situation, refer to present occasion; use literary material, use humor, focus on audience, ask questions, appeal to audience's self-interest.

Conclusion techniques: summarize major points, reiterate thesis, return to introduction, aim conclusion to the future, refer to the following speaker, express his/her own intention, use literary material, use humor, ask questions, appeal to audience's self-interest.

At the second stage we pay attention to non-communicative, conditional-communicative, receptive-reproductive exercises. They are motivated, with partial control of the tutor, with specially designed supports, without a game component.

Example 2. The purpose of the exercise is to improve the lexical skills in using special terminology, inherent in the communicative speech situation of the monologue-presentation.

Task: Write a synonym or short explanation for each of the words below: to deliver, to dress up, to inform the audience, to emphasize, to claim, to persuade your partner, to take into account, to conclude; brief, legible, visual, most advanced yet acceptable, authoring, page layout, advertising art, image development, mass production, benefit.

Example 3. The purpose of the exercise is to recognize the connectors of the super-phrase connection.

Task: You are a Book Club member. Find out 19 connectors in the crossword table.

A	B	O	V	E	M	E	N	T	I	O	N	E	D	X
N	T	H	E	R	E	U	P	O	N	X	X	X	E	L
A	L	S	O	X	X	H	X	U	D	H	X	M	S	I
L	S	X	T	X	H	E	N	C	E	E	X	X	C	K
O	T	M	H	F	U	R	T	H	E	R	M	O	R	E
G	I	V	E	N	X	E	H	E	D	E	X	Y	I	W
O	L	X	N	X	X	X	U	D	X	T	Y	E	B	I
U	L	A	S	T	L	Y	S	X	X	O	E	S	E	S
S	U	C	H	X	I	N	D	I	C	A	T	E	D	E

Horizontally: abovementioned, thereupon, also, hence, furthermore, given, lastly, such, indicated.

Vertically: still, then, here, thus, touched, indeed, hereto, yet, described, likewise.

In order to teach the students to combine language units of phrasal level into extra-phrase unity (conditional-communicative exercises), we must organize exercises for the explication connectors in the sample-text, to realize and analyze the use of such markers.

Example 4. The purpose of the exercise is to systematize knowledge about the use of connectors, act automatically with speech material. We use conditional-communicative, receptive-productive exercises. The form of

interactive technology is a game. The following types of cognitive activity are expected: analytical search, reproductive-descriptive and productive-descriptive activity. Used reception is a short message. A pair of students is offered. The following algorithm strategy for the tutor is used:

1. *Divide the group of the students into the pairs.*
2. *Check any students of any pair on preparing to the class any rhyme.*
3. *Ask another student of the pair to use the appropriate connectors to consolidate the poem*
4. *Ask students of the pair to change the poems.*
5. *Offer such work to all the pairs. Give 10 minutes.*
6. *Check students' preparation in terms – "Stream".*
7. *Discuss and proclaim the winners.*

The Mill

When the wind blows,

Then the mill goes.

When the wind drops,

After that the mill stops.

Tommy Tittlemouse

Little Tommy Tittlemouse

Lived in a little house;

And also he caught fishes

In **other** men's ditches.

At the third stage in preparing the text of monologue-presentation with a tutor, we use conditional-communicative and communicative-productive exercises. They are motivated, with partial control of the tutor, with specially created supports, with a role-playing component.

Example 5. The purpose of the exercise is to teach students to construct mini-monologues themselves (4–6 sentences).

Task: *Present your mini-monologue to the class: inform your partner/persuade your partner/inspire your partner/entertain your partner etc.*

Example 6. The purpose of the exercise is to train the students gradually (through creation of mini-monologues) to construct a general monologue of advertising (13–20 sentences) and written support. The type of interactive technologies is "Tree of Decisions". The following types of cognitive activity are carried out: receptive-productive, creative, search, problem-oriented ones. It applies to the expression of thoughts in the form of mini-monologues. The following strategy-algorithm for the tutor is proposed:

1. *Proclaim the problem.*
2. *Divide the students into small groups.*
3. *Each group prepares its mini-monologue to present it to the class in 15 minutes.*
4. *Each group solution if it is settled in the class adds the branch of a Tree on the blackboard.*
5. *Sum up the groups work to receive the result – the general-monologue-presentation and the full-arranged Tree on the blackboard.*
6. *Discuss and make a note whose mini-monologue was the best and creative.*

Communicative-productive exercises are carried out at the fourth stage in teaching foreign language monologue-presentation. Such exercises are motivated, with partial management of the tutor, with specially created supports, with a role-playing component.

Example 7. The purpose of the exercise is to develop the ability to prepare the introduction and the final part of the text of the monologue-presentation.

Task: Prepare an introduction and conclusion to one of the given situations.

Example 8. The purpose of the exercise is to develop the ability to produce the monologue-presentation.

Task: You are a designer at the Design-Bureau of a well-known Fashion House. You have just prepared the latest fashion collection. Then you are going to perform a fashion show and promote your own product. Learn about your potential clients and competitors and present the information in class at the simulation business meeting. Limit your speech up to 2 minutes.

The following information may help you to prepare your presentation required by the above-mentioned task.

- *What design elements and colors are preferred in this season?*
- *What silhouette is powerful for ready-made clothes now?*
- *What prices are your clients willing to pay?*
- *What are your clients and where do they usually buy their clothes?*
- *When do they buy the best?*
- *How often and how much do they buy?*

Example 9. The purpose of the exercise is to improve the ability to produce the monologue-presentation.

Task: Make up the presentation text on Web-design innovations using the basic principles of presentation: structure, prioritization, visual materials, body language, verbal and non-verbal cues, typical phrases and clichés used to attract and retain the attention of the audience.

*In **Introduction** tell the audience what you are going to say in your presentation.*

*In **Main part** tell your audience all the information you want to pass on them.*

*In **Conclusion** repeat to the audience the key points of your presentation.*

*In **Question part** let's respond the questions from your audience.*

For planning and presentation use the following questions:

- *Why am I doing it?*
- *Who am I making it for?*
- *How will I do it? And make sure: "Success comes to those who are well-prepared to achieve it".*

According to our methodology, the fifth stage of monologue-presentation training includes self-training of this type of monologue without a

sample in PowerPoint. For this stage, it is proved the typical communicative-productive, motivated, with minimal tutor's control, without support, with a role-playing component of the exercise.

Example 10. The purpose of the exercise is the free production of the monologue-presentation.

Task: Make the monologue-presentation on modern styles of Photo @ Video design according to the main purpose of the presentation: to make presentation so that the audience will remember you and your performance; to plan presentation allowing for the audience to achieve the goal; to use different tools depending on the situation; to hold the audience's attention; to effectively respond to the questions and objections.

- *What is an input from various teams when creating your presentation?*

Draft a proposal in slides with key objectives and project milestones. Then share the presentation with your team so everyone can create content simultaneously, see edits in real time and provide feedback.

Consequently, the proposed exercises from the methodology developed by us for teaching English language monologue-presentation of the future designers reflect the final result – free production of this type of monologue by the students. Students feel that monologue-presentation that they have formed can be applied in the real field of professional activity.

We have determined that the final stage of the monologue-presentation work is to discuss the results in the group and evaluate them. We have developed the following criteria for evaluating the monologue-presentation: 1) correspondence of the expression of situation of communication, its purposefulness and addressability; 2) connectivity and logic of the statement; 3) non-verbal and verbal correctness of the monologue; 4) correspondence of the statement to the chosen type of monologue; 5) scope of monologue utterance. We define that mutual control in teaching the monologue-presentation provides a timely feedback ("tutor – student") and aims to improve the learning process. The process of discussion and mutual evaluation allows the students to correct quickly the ability to create monologue-presentation.

Results. The proposed methodology carries out six stages in monologue-presentation training. Training groups to do interactive, propaedeutic and test exercises is aimed at motivating students for cognitive activity, analytical search, analysis of the logical-structural expression scheme, automation of the use of connectors for super-phrases communication. Consolidation of the acquired knowledge is in the free production of the monologue-presentation.

Conclusion. The above-mentioned technique is a theoretical and practical basis for teaching the monologue-presentation of the future designers. The prospect of future research is seen in the development of a model for learning the monologue-presentation of the future designers at Ukrainian technical universities.

REFERENCES

1. Авсюкевич, Ю. С. (2009). *Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. (Avsiukevych, Yu. S. (2009). *Methodology of English language presentation of the students of economic specialties* (PhD thesis). Kyiv).
2. Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова, М. М. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей*. Київ: Вид. центр КНЛУ (Bihych, O. B., Bondar, L. V., Voloshynova, M. M. (2013). *Theory and practice of formation of foreign language professional-oriented competence in speaking of the students of non-linguistic specialties*. Kyiv: Publishing center of KNLU).
3. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт (Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities*. Kyiv: Lenvit).
4. Петрусевич, Ю. А. (2014). *Інтерактивне навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Petrusevych, Yu. A. (2014). *Interactive study of the future teachers of English monologue on the basis of artistic works* (PhD thesis). Kyiv).

АНОТАЦІЯ

Корнеєва Ірина. Етапи навчання професійно-орієнтованого монологу-презентації майбутніх дизайнерів і відповідна система вправ.

У статті проаналізовано та названо етапи навчання професійно орієнтованого монологу-презентації майбутніх дизайнерів українських вищих навчальних закладів. Окреслено загальні дидактичні, загальні методичні та спеціальні принципи навчання професійно орієнтованого монологу-презентації. Визначено основні вимоги до вправ і наведено приклади системи вправ, які майбутні дизайнери повинні виконувати під час навчання професійно орієнтованого англійського монологу-презентації. Обґрунтовано ефективність системи вправ з урахуванням визначених вимог.

Ключові слова: професійно орієнтоване іншомовне навчання, монолог-презентація, система вправ англійського навчання, майбутні дизайнери, етапи навчання монологу-презентації, вимоги до вправ, загальні та спеціальні принципи навчання монологу-презентації, немовні технічні навчальні заклади.

РЕЗЮМЕ

Корнеева Ирина. Этапы обучения профессионально ориентированного монолога-презентации будущих дизайнеров и соответствующая система упражнений.

В статье проанализированы и обозначены этапы обучения профессионально-ориентированному монологу-презентации будущих дизайнеров украинских высших учебных заведений. Описываются основные дидактические, основные методические и специальные принципы обучения профессионально-ориентированному монологу-презентации. Определены основные требования к упражнениям и приведены примеры системы упражнений, которые будущие дизайнеры должны выполнять во время обучения профессионально-ориентированного англоязычного монолога-презентации. Обосновывается эффективность системы упражнений с учетом обозначенных требований.

Ключевые слова: профессионально ориентированное иноязычное обучение, монолог-презентация, система упражнений англоязычного обучения, будущие дизайнеры, этапы обучения монолога-презентации, требования к упражнениям, основные и специальные принципы обучения монолога-презентации, лингвистические технические учебные заведения.

УДК 378(09):78

Ло Чао

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

ORCID ID 0000-0003-1636-6472

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/097-106

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПЕРСОНІФІКОВАНОЇ ПРОЕКЦІЇ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті уточнено поняття персоніфікованої проекції вокальної підготовки майбутніх учителів музики, його компонентна структура. Актуалізовано проблему діагностики зазначеного феномену. Представлено критерії, показники оцінювання, відповідні до них методи та логіка шкалування. Критеріями визначено: гностично-операційний, ціннісно-вибірковий, комунікативно-творчий. Розкрито основні процедури діагностики: анкетування, педагогічне спостереження, тестування та спеціально розроблені завдання. Подано отримані результати розподілу досліджуваних за рівнями: високий – діалогічно-усвідомлюваний; середній – досвідно-накопичувальний; низький – технологічно-орієнтований.

Ключові слова: вокальна підготовка, персоніфікація, персоніфікована проекція вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Постановка проблеми. Наше дослідження присвячено проблемі застосування технології персоніфікації у вокальній підготовці майбутніх учителів музики. Актуалізувавши технологію персоніфікацію як засіб підвищення її якості та відповідності сучасним мистецько-освітнім парадигмам, зокрема гуманістичній, культурологічній, компетентнісній, комунікативній, було введено поняття «персоніфікована проекція вокальної підготовки майбутніх учителів музики». Воно позначає узагальнену якість вокальної підготовки, що характеризує спрямованість особистості майбутнього вчителя на засвоєння зовнішніх культурних процесів, зв'язаних із вокальними творами та мистецтвом у цілому через їх відображення в образах героїв (персоналіях) та внутрішніх творчо-психологічних процесів вокального виконавства й вокально-педагогічної діяльності через досягнення власних персоніфікованих можливостей. Ці напрями й визначають сутність поняття «персоніфікована проекція вокальної підготовки майбутніх учителів музики». Така проекція спрямована на підвищення якості вокальної підготовки студентів, у її координатах функціонують три компоненти:

культурно-орієнтаційний компонент: орієнтації в історичних аспектах розвитку вокального мистецтва крізь призму динаміки еволюції образів, типів, амплуа тощо як відображення різноманітних культурних традицій; *індивідуально-ціннісний компонент*, який складається з уявлень, сформованих на основі оцінювання й усвідомлення типології ціннісних орієнтацій у життєтворчості, що відбито у вокальних творах; *творчо-рефлексивний компонент*, що складається з елементів усвідомлення власних (персональних) можливостей у вокальному мистецтві, та володіння технологією персоніфікації в навчанні співу школярів. Саме вони ставали орієнтиром для розробки методики вокальної підготовки на засадах технології персоніфікації. Стан їх сформованості має бути досліджений експериментальним шляхом.

Аналіз актуальних досліджень. Будь-яка методика з проблем музичного навчання має бути перевірена експериментальним шляхом. Отже, усі дослідники проводять констатувальний і формувальний експерименти. Якщо констатувальний дозволяє визначити стан сформованості досліджуваного феномену за умов традиційної методики, то констатувальний перевіряє ефективність пропонованої авторської методики. Експериментальні дослідження в галузі вокальної підготовки майбутніх учителів музики останнім часом перевіряли стан сформованості фахових якостей інтегрованого характеру, методичних аспектів виконавської вокальної підготовки й різноманітні проблеми столичної компетентності вчителя музики-вокаліста. Звертаємо увагу на дослідження щодо вокальної культури майбутнього вчителя музики (Вей Лімін, Пан На, Чжу Цзюньцяо), художньо-виконавських і творчих аспектів вокальної підготовки (Ву Гуолінг, Ю. Єлісовенко, Г. Панченко, Р. Сладкопеев, Чжан Яньфен, О. Чурікова-Кушнір), методичної підготовки студентів-вокалістів педагогічних університетів (Л. Василенко, Лю Цзя, Ван Чжун та інші).

Дотичною до нашого дослідження можна вважати дисертацію Чжан Яньфена, оскільки автор присвячує свої наукові розвідки вокальній художньо-виконавській підготовці, зокрема розглядає педагогічний потенціал оперного мистецтва [5]. У дисертації вченого та в методичних розробках зустрічаються аспекти опрацювання амплуа пекінської опери студентами під час роботи над вокальною партією. Констатувальний експеримент присвячений визначенню стану вокальної художньо-виконавської підготовки, для чого дослідник розробив спеціальні критерії та показники. Решта досліджень характеризується наявністю критеріїв і показників рівня сформованості певного феномену, що може бути досліджений у межах дисертації. Стосовно вокальної підготовки, що є процесом, результатом якого є підготовленість, актуальним стає визначення стану цієї підготовки на момент дослідження, тобто як вона здійснюється за традиційною методикою.

Мета статті – висвітлити основні процедури й результати дослідження стану персоніфікованої проекції вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано діагностичні методи, а саме: анкетування, педагогічне спостереження, тестування, ранжування.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні було здійснено констатувальний і формувальний експерименти. Констатувальний експеримент включав два види діагностики: педагогічну та психолого-педагогічну. Якщо педагогічна діагностика була спрямована на визначення конкретних знань, опанування навиків, то психолого-педагогічна спрямована на визначення психологічних станів і відчуттів, що супроводжують виконавський і навчально-творчий процес з опанування вокального мистецтва.

Передував констатувальному експерименту етап пошукового дослідження. Його мета – визначення місця й ролі феномену персоніфікації в різних виявленнях вокальної підготовки. Ми здійснювали попередні спостереження в університетах України (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеська національна музична академія), а також в університетах Китаю, зокрема Шандунський педагогічний університет та Цюйфуський педагогічний університет, Сіанська консерваторія. Було здійснено низку співбесід з викладачами та студентами, а також спостереження за студентами під час концертних виступів і самостійної репетиційної роботи з їх згоди. У Китайських університетах було узагальнено досвід професорів Вей Фанджана та Сюй Хунлея, а також узагальнено їх думку стосовно виконавського процесу на засадах персоніфікації та персоналізації.

На цьому етапі нам вдалося переконатись у доцільності запропонованого поняття «персоніфікована проекція вокальної підготовки». Воно було визначено як робоче, охоплювало всі актуальні процеси вокальної підготовки, де технологія персоніфікації була доцільна, де порушувалися питання вокально-світоглядного, культуротворчого характеру, цінностей особистих і національних, світових і загальнолюдських, питання самовідчуття й переживання стосовно героїв вокальних творів і власних виконавських можливостей. Усі зазначені аспекти розглядалися крізь призму роботи над персонажем вокального твору або інших героїв оперних жанрах. Окрім того, було підтверджено доцільність обраних компонентів стосовно персоніфікованої проекції вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Відповідно до них розроблено критерії та показники, що оцінювали культурно-орієнтаційний, індивідуально-ціннісний і творчо-рефлексивний компоненти [2].

Отже, діагностика здійснювалася на основі розробленого критеріального апарату, методів, що обиралися відповідно до обраних показників, та шкали оцінювання. Шкала оцінювання була розроблена з урахуванням трьох можливих рівнів стану зазначеного феномену. Розкриємо більш докладно методичне забезпечення констатувального експерименту.

Так, для оцінки *культурно-орієнтаційного компоненту* було обрано гностично-операційний критерій, з показниками, що оцінювали елементи даного компоненту. Показники були такими: орієнтація в культурно-історичних засадах вокального мистецтва; компетенція стосовно типології вокальних образів та амплуа як відображення культурно-ментальних ознак вокальних творів. *Індивідуально-ціннісний компонент* оцінювався критерієм, що був позначений як ціннісно-вибірковий. Його показниками були: сформованість вокально-репертуарної компетенції та аналітико-оцінного ставлення до нього крізь призму процесів персоніфікації; інтенції щодо ієрархії вокально-репертуарних пріоритетів та уподобань у контексті ціннісно-ментальної парадигми (дотримання традицій, повага до них, до реліктових аспектів у різних пластах вокальної культури). *Творчорефлексивний компонент* оцінювався комунікативно-творчим критерієм. Його показники: міра розуміння іншого, у тому числі себе, що спонукає до діалогу з героями та із самим собою, розуміння власних можливостей; творче ставлення до інтерпретації образу твору в контексті художнього персоніфікованого діалогу [3].

Як бачимо, показники оцінювали достатньо складні властивості персоніфікованої проекції вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Отже відповідно добиралися й методи діагностики. Методи відповідали суто педагогічній діагностиці та психолого-рефлексивним, творчим процесам.

Слід нагадати, що феномен педагогічної діагностики вперше розглянув К. Інгенкамп у 1968 р. за аналогією з медичною та психологічною діагностикою [1, с. 6]. При цьому він зауважував, що педагогічна діагностика нараховує стільки ж років, як і вся педагогічна діяльність [1, с. 6]. Під діагностичною діяльністю К. Інгенкамп розуміє процесс, у ході якого вчитель спостерігає за учнями та проводить анкетування, обробляє дані спостережень і опитувань та повідомляє про отримані результати з метою характеристики поведінки, пояснення її мотивів чи передбачення поведінки в майбутньому [1, с. 8]. На основі того, що вчитель не лише діагностує знання, але й ставлення, і, навіть, можливу поведінку, педагогічна діагностика стала експериментальним ресурсом різноманітних наукових досліджень.

Зазвичай, навчальні тести та анкетування визначають рівень і якість знань. Але, О. Реброва пише, що стосовно мистецьких явищ, анкетування за спеціально розробленою «драматургією» розташування питань та їх змісту, може бути спрямовано на визначення ціннісних орієнтацій або ставлення до

мистецьких явищ. Так само з метою визначення ставлень можуть бути розроблені й тестові завдання. Окрім того, тестові завдання інколи спрямовані на застосування логічного мислення у виборі вірної відповіді, а не конкретних знань [4, с. 6].

На підставі зазначеного було включено до методичного забезпечення спеціально розроблену анкету. Відповідно до показників, анкета була розроблена таким чином, що охоплювала інформацію щодо знань і компетенцій (перший критерій); ціннісних орієнтацій і ставлень (другий критерій); рефлексії та вибору дій (третій критерій). Анкета складалась із 18 запитань, для опрацювання вона була поділена на блоки: по 6 запитань до кожного блоку. Серед питань першого блоку були, наприклад, такі: «Для якого стилю характерно домінування передачі емоційних переживань героя вокального твору»; «Чім відрізняються герої опер seria від героїв buffa (їх характери та виконання); «Які вокальні твори, що Вам відомі, відбивають історичні події».

Другий блок питань містив завдання на ранжування. Це надавало можливість визначити ціннісні орієнтації, прагнення та інтенції досліджуваних. Так, наприклад, пропонувався репертуарний перелік, у якому студент мав приписати ранг твору, згідно своїх пріоритетів. Також були питання на ціннісне ставлення до амплуа й характеру героїв, до певних жанрів і стилів. Наприклад: «Хто з героїв вокальних творів, зокрема опер, Вам більш близький за світоглядом, почуттями, поведінкою тощо»; «Якщо герой твору Вам не подобається, чи будете Ви згодні вивчати твір».

Третій блок анкети містив питання на самооцінку та вибір поведінки у творчому процесі. Наприклад: «Якщо в процесі над вокальним дуетом Ваш партнер має інші погляди на інтерпретацію образу, яка тактику Ви оберете?»; «Які зі складних вокальних партій, на Вашу думку, Ви можете виконати»; «Які Ви обираєте пріоритети під час самостійної роботи над вокальним твором» та ін. Характерно, що зміст відповідей стосовно пріоритетів у самостійній роботі переважно охоплював технологічні аспекти вокального виконавства: робота над вокальною технікою, над чистотою інтонування, над артикуляцією висловлення тощо. Невеликий відсоток (біля 18 %) звертають увагу на образ персонажу, залишаючи цю роботу на урок вокалу.

Окрім анкетування було здійснено низку педагогічних спостережень у процесі занять з постановки голосу, репетиційної підготовки до конкурсів і концертів, самостійної роботи та під час концертного виступу. Слід вказати, що гармонійність вокально-технічного, художньо-виразного та акторсько-виконавського (у достатній якості) спостерігалися переважно в жанрі естрадного вокалу. Під час виконання репертуару з академічного вокалу студенти більш скуті, що впливає на якість виконавської інтерпретації.

Діагностичні процедури під час спостереження були фіксовані за такими параметрами: гармонійне поєднання вокально-технологічного, художньо-емоційного та акторсько-виконавського; глибоке проникнення в образ героя та передача його образу через манеру виконання (спеціально підібрані засоби виразності, відповідні до амплуа); зовнішня відповідність образному амплуа.

Особливі завдання допомагали визначити показники комунікативно-творчого критерію. Для цього ми просили студентів скласти невеличкі «віртуальні діалоги» з героєм твору, з композитором, з відомими виконавцями твору, якого студенти обирали для віртуального діалогу. Це специфічна ментально-комунікативна карта, що показували нам, які проблеми персоніфікованого характеру існують у студентів під час роботи над твором. Залежно від того, як студенти створювали «карту спілкування», було зрозуміло, наскільки вони взагалі переймаються процедурою персоніфікації героя та себе в його ролі; наскільки глибоко вони розуміють світогляд героя, його світовідчуття; наскільки вони оцінюють свої ставлення до цієї проблеми.

Цікавим було те, що для героя твору та композитора студенти обирали різні питання. Найбільш яскраві та образні питання студенти задавали героям романтичних творів, зокрема через персоніфікацію таких вокальних творів, як «Притулок», «Лісовий цар», «Серед шумного балу», «Серце поета», «Ніч» тощо.

Ураховуючи, що в експерименті брали участь студенти з Китаю, ми окремо надавали завдання стосовно пекінської опери, її амплуа та вибору студентів ролей для виконання. Для студентів з України ми відповідно брали для зіставлення українські пісні, фольклор, та опери за українською тематикою. Цікаво, що китайські студенти демонстрували певну мотивацію та інтерес до української пісні, намагалися її виконувати сольо, або дуєтом. Натомість українські студенти поверхово цікавилися пекінською оперою та не висловлювали виконати вокальний китайський твір. Вони переважно зацікавлені в опануванні творів певних композиторів, тобто персоналій. Це вокальні твори П. Чайковського, С. Рахманінова, Ф. Шуберта.

До психолого-педагогічної діагностики ми включали тести, зокрема тест на виявлення емпатії К. Юсупова, тест «Чи розумієте Ви мову міміки».

У констатувальному експерименті брали участь студенти 3 та 4 курсів. Результати студентів 4 курсу було взято у якості порівняльного вже для студентів Експериментальної групи, яку склали студенти 3 курсу. Ми навмисно долучили до експерименту студентів старших курсів, оскільки в них уже накопичений певний досвід інтерпретації вокальних творів, уявлення про типи героїв та вокальних амплуа в певних видах оперних жанрів.

Для отримання математичної результативності заведеної у бали інформації про стан цих або інших показників, було розроблену шкалу оцінювання за логікою семантичного диференціалу. Шкала була трибальною та включала від «1» до «3» балів, що й відповідало трьом імовірно сформованим рівням стану досліджуваного явища. Ми використовували шкалу порядку або ординальну шкалу, додавши їй у деяких випадках властивості шкали відносин, при якій враховується можливість повної відсутності ознаки. Так, наприклад, у студента можуть бути повністю відсутніми артистичні здібності, але не може не бути вокального голосу. Виходячи з того, що отримані результати мали різні джерела походження в залежності від застосованого методу, враховувалася міра центральної тенденції, тобто середньо арифметична величина M за відповідною класичною формулою: $M = \frac{\sum X}{N}..$

Було необхідно долучити результати тестувань. Для цього середньоарифметична враховувалася для тестових методик, незважаючи на те, що в них існують свої шкали оцінювання. Тобто ми робили таблиці відповідності тестових результатів нашій шкалі оцінювання. Тестові бали додавали до результатів усіх показників за критерієм та рахували середнє арифметичне. Це було необхідно, оскільки не всі показники визначалися за однаковою кількістю вимірювань.

У результаті підсумовування всіх отриманих даних було здійснено розподіл досліджуваних за рівнями: високий – діалогічно-усвідомлюваний; середній – досвідно-накопичувальний; низький – технологічно-орієнтований.

Відсотковий розподіл за рівнями серед студентів був таким: високий рівень приблизно 5 %, середній приблизно 30 %, низький – 65 %. На 4 курсі результати були дещо кращими: на високому рівні приблизно 7 %; на середньому біля 43 % та на низькому приблизно 50 %.

Нагадаємо, що досліджується феномен, що підносить рівень вокальної підготовки на значно вищий щабель – глибинне осягнення вокального виконавства в його голографічній, культурологічній проекції, що реалізуються на засадах персоніфікації. Отже, низький рівень не означає, що студент не вміє співати або викладати вокал. Ідеться про особливий стан якості вокальної підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Персоніфікована проекція вокальної підготовки майбутніх учителів музики позначає узагальнену якість вокальної підготовки, що характеризує спрямованість особистості майбутнього вчителя на засвоєння зовнішніх культурних процесів, зв'язаних із вокальними творами та мистецтвом у цілому через їх відображення в образах героїв (персоналіях) та внутрішніх психолого-творчих процесів вокального виконавства та вокально-

педагогічної діяльності через досягнення власних персоніфікованих можливостей. Для діагностики стану такої проекції розроблено критерії та показники: *гностично-операційний критерій*, з показниками: орієнтація в культурно-історичних засадах вокального мистецтва; компетенція стосовно типології вокальних образів та амплуа як відображення культурно-ментальних ознак вокальних творів; *ціннісно-вибірковий* з показниками: сформованість вокально-репертуарної компетенції та аналітико-оцінного ставлення до нього крізь призму процесів персоніфікації; інтенції щодо ієрархії вокально-репертуарних пріоритетів та уподобань у контексті ціннісно-ментальної парадигми (дотримання традицій, повага до них, до реліктових аспектів у різних пластах вокальної культури); *комунікативно-творчим критерієм* з показниками: міра розуміння іншого, у тому числі себе, що спонукає до діалогу з героями та із самим собою, розуміння власних можливостей; творче ставлення до інтерпретації образу твору в контексті художнього персоніфікованого діалогу.

Для діагностики стану досліджуваної якості вокальної підготовки застосовувалися методи: анкетування, педагогічне спостереження, психологічне тестування, завдання на ранжування, завдання на самооцінку ставлень та рефлексію власних можливостей. Статистична методика шкалювання передбачала 3-и бальну шкалу. Запровадження зазначених процедур дозволило встановити кількісний розподіл досліджуваних за рівнями: високий – діалогічно-усвідомлюваний (5 % та 7 % на 3 та 4 курсах відповідно); середній – досвідно-накопичувальний (30 % та 43 % відповідно); низький – технологічно-орієнтований (65 % та 50 % відповідно).

У подальшому зазначений інструментарій застосовується вже на етапі формувального експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. М.: Педагогика (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. Moscow: Pedagogics).
2. Ло, Чао (2017). Компонентна модель вокальної підготовки майбутнього вчителя музики в контексті технології персоніфікації. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 22 (1–2017), ч. 2, 56–61. Кам'янець-Подільський (Lo, Chao (2017). Component model of the future music teacher's vocal training in the context of personification technology. *Pedagogical education: theory and practice*, 22 (1–2017), P. 2, 56–61).
3. Ло, Чао (2017). Критерії та показники оцінювання персоніфікованої проекції вокальної підготовки майбутніх учителів музики. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*, 2, 53–55. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського (Lo, Chao (2017). Criteria and values of evaluating the personified projection of the future music teachers' vocal training. *Musical and choreographic education in the context of cultural development of society*, 2, 53–55).
4. Реброва, О. Є. (2015). Педагогічна діагностика в контексті підвищення якості мистецької освіти. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 17 (22), 3–7. Київ: Вид-во НПУ (Rebrova, O. Ye. (2015). *Pedagogical diagnostics in the context of improving the level of art education*. Scientific

journal of the National ped. un-ty named after M. P. Drahomanov. Series 14: Theory and methodology of artistic education, 17 (22), 3–7).

5. Чжан, Яньфен (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Chzhan, Yanfen (2012). *Methods of vocal artistic and performing training of the future music teachers at universities of Ukraine and China* (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Ло Чао. Диагностика состояния персонифицированной проекции вокальной подготовки будущих учителей музыки.

В статье уточнено понятие персонифицированной проекции вокальной подготовки будущих учителей музыки, его компонентная структура. Актуализирована проблема диагностики указанного феномена. Представлены критерии, показатели оценивания, соответствующие им методы и логика шкалирования. Критериями определены: гностически-операционный, ценностно-избирательный, коммуникативно-творческий. Раскрыты основные процедуры диагностики: анкетирование, педагогическое наблюдение, тестирование и специально разработанные задания. Подаются полученные результаты распределения испытуемых по уровням: высокий – диалогично-осознаваемый; средний – опытно-накопительный; низкий – технологически ориентированный.

Ключевые слова: вокальная подготовка, персонификация, персонифицированная проекция вокальной подготовки будущих учителей музыки.

SUMMARY

Lo Chao. Diagnostics of the state of personified projection of the future music teachers' vocal training.

The article clarifies the notion of personified projection of the future music teachers' vocal training, its componential structure. The problem of diagnosing the above-mentioned phenomenon is highlighted. The personified projection of the future music teachers' vocal training stands for the generalized quality of vocal training, which characterizes the orientation of the future teacher's personality to the acquisition of external cultural processes connected with vocal works and art in general through their reflection in the images of characters (personalities) and internal psychological and creative processes of vocal performance and vocal pedagogical activity by means of comprehending their personified capabilities.

In order to diagnose the state of such projection, some criteria and values were suggested: a gnostic operational criterion, with the values: orientation in the cultural and historical principles of vocal art; competence regarding the typology of vocal images and the theatrical character as a reflection of cultural and mental characteristics of vocal works; values-selective with the values: developed vocal and repertoire competence and analytically evaluative attitude towards it through the prism of personification processes; intentions regarding the hierarchy of vocal and repertoire priorities and preferences in the context of the values and mental paradigm (adherence to traditions, respect for them, for relict aspects in different layers of vocal culture); communicative and creative criterion with the values: a measure of understanding other people, including oneself, which encourages a dialogue with the characters and with oneself, understanding of their own abilities; creative attitude to the interpretation of the image of a work in the context of artistic personified dialogue.

In order to diagnose the state of the investigated quality of vocal training the following methods were used: questionnaires, pedagogical observation, psychological testing, tasks for ranking, tasks for self-esteem of attitudes and reflection of own abilities. The statistical method of scaling implied a 3-point scale. The introduction of these procedures allowed to establish the quantitative distribution of the respondents by the levels: high – dialogically comprehended; average – experience accumulating; low – technologically oriented.

Key words: *vocal training, personification, personified projection of the future music teachers' vocal training.*

УДК 378:016:796.011.3:612.172-057.875 (045)

Сергій Приймак

Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ORCID ID 0000-0003-3911-7081

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/106-118

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН КАРДІОРЕСПІРАТОРНОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ, ЩО СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ В БІАТЛОНІ В БАЗАЛЬНИХ УМОВАХ

У статті розглянуто функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що спеціалізуються в біатлоні. Виявлені закономірності вказують на домінування в чоловіків аеробної складової функціонального забезпечення діяльності, на відміну від жінок, у яких дана тенденція проявляється меншою мірою що, у свою чергу, детермінує схильність до більшої гуморальної (ерготропної) та симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності. Урахування вищезазначених закономірностей функціонального забезпечення діяльності дозволить педагогам, тренерам, фахівцям із фізичної культури оптимізувати процес спортивно-педагогічної підготовки студентської молоді з біатлону в залежності від статі.

Ключові слова: *освітній процес, студенти, спортивно-педагогічне вдосконалення, судинний тонус, варіабельність ритму серця, біатлон.*

Постановка проблеми. Розширення й оновлення освітнянського діапазону вимагає створення нових технологій професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту, спрямованих на підвищення кваліфікації, професійної компетентності, конкурентоспроможності відповідно до зростаючих умов на ринку праці [9, 34]. На думку науковців, важливого значення набуває професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту саме у ВНЗ, де забезпечується спрямування навчально-виховного й освітнього процесів, набуття майбутніми фахівцями спеціальних знань, умінь і навичок, розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, її інтелектуального потенціалу, можливостей, інтересів, нахилів, мотивів і ціннісних настанов [9, 34]. Для майбутнього фахівця з фізичного виховання одним із пріоритетних напрямів підготовки є досягнення високих спортивних результатів з обраного виду спортивно-педагогічної діяльності, що дозволить

досконало володіти засобами та методами навчання при здійсненні професійної діяльності як у навчально-виховному так, і освітньому процесі. При цьому, одним із найважливіших принципів побудови навчально-виховного та освітнього процесів є відповідність навантажень поточному функціональному стану організму студентів [7, 116; 9, 34].

Аналіз актуальних досліджень. Пристосування до значних фізичних навантажень, що мають місце у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення студентів, пов'язане з посиленням скорочувальної функції серця і збільшенням впливу вагусу на регуляцію серцевого ритму в стані спокою [9], що призводить до зниження енергетичної «ціни» роботи, збільшення амплітуди і швидкості реакції, зміни періодичної структури ритму [1, 68; 10, 65]. Міграція ознак варіабельності ритму серця (BPC) в той або інший діапазон значень є передумовою гемодинамічних, метаболічних, енергетичних порушень і відображає характер діяльності індивідууму [3, 32; 4, 70]. В оцінці рівня фізичної досконалості людини об'єктивним є визначення BPC, характеру пульсових коливань, у зв'язку з їх інтегральністю, оскільки є такими, що відображають стан багатьох органів і функціональних систем. Форма артеріального пульсу залежить від сили і швидкості серцевих скорочень, ударного об'єму крові й артеріального тиску, еластичності і тонуусу стінок артерії тощо [11, 6]. Фізіологічні показники, що відображають стан механізмів вегетативної регуляції серцевої діяльності, можуть використовуватися в якості надійних критеріїв оцінки поточного функціонального стану й фізичної підготовленості індивідуумів, що активно займаються фізичною культурою та спортом [9, 34]. У зв'язку з цим, **метою** даного дослідження було вивчення функціонального стану серцево-судинної системи студентів, що спеціалізуються в біатлоні.

Організація й методи дослідження. Дослідження проведені впродовж грудня 2010 р. – березня 2013 р. на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. У дослідженнях брали участь 27 студентів у віці 19–21 років (17 осіб чоловічої статі, 10 – жіночої), що відвідують секцію зі спортивно-педагогічного вдосконалення з біатлону, яка діє на базі факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, і входять до основного складу Національної збірної команди України та Чернігівської області, з яких – 2 майстри спорту Міжнародного класу, Заслужені майстри спорту України, 16 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 9 спортсменів масових розрядів. Визначення функціонального стану кардіореспіраторної системи біатлоністів здійснювалась у період оптимальної готовності організму наприкінці підготовчого періоду. Дослідження проводилося після 1 дня відпочинку, який передбачав проведення, виключно, ранкової гімнастики тривалістю 30–40 хв із застосуванням загально-розвивальних вправ із моторною щільністю 75–

80 % на рівні $120\text{--}130 \text{ ск.}\cdot\text{хв}^{-1}$. При цьому, з метою виявлення максимальних функціональних можливостей, у жінок ураховувалися фази оваріально-менструальний циклу (ОМЦ), періодичність якого суттєво впливає на зміни показників як у стані відносного спокою, так і на реактивність систем організму на дозовані фізичні навантаження [8, 40]. Крім того, нами враховувалося самопочуття студентів обох статей, наявність дискомфорту, інші ознаки фізичної та психічної втоми, пов'язані із впливом внутрішніх та зовнішніх чинників. До початку тестування студенти не вживали їжі, кави та чаю, інших засобів психофізичного впливу на організм, що детермінують зрушення констант гомеостазису видозмінюючи, при цьому, функціональний стан кардіореспіраторної системи та реактивність на дозовані фізичні навантаження.

Систолічний ($AT_{\text{сист.}}$, мм. рт. ст.) та діастолічний артеріальний тиск ($AT_{\text{діаст.}}$, мм. рт. ст.) визначали за допомогою електро-механічного тонометра AND UA-704 (Японія). На підставі емпіричних даних розраховували: пульсовий АТ (ПТ), мм. рт. ст.; середньодинамічний АТ ($AT_{\text{сер.}}$), мм. рт. ст.; ударний об'єм крові (УОК), мл; хвилинний об'єм крові (ХОК), мл; коефіцієнт ефективності кровообігу (КЕК), ум. од.; вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од.; індекс Робінсона, ум. од.; індекс Скибинського, ум. од. [10, 58].

Особливості вегетативної регуляції серцевого ритму вивчали на підставі аналізу показників ВРС 5–7 хвилинних фрагментів ритмограми за допомогою монітору серцевого ритму Polar RS800X (Polar Electro, Фінляндія). Аналіз даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення Kubios HRV 2.1 (Куоріо, Фінляндія). Артефакти й екстрасистоли видалялися з електронного запису ручним методом. Серед показників спектрального (частотного) аналізу оцінювалися загальна потужність спектру (Total Power, TP), потужність високочастотного (High Frequency, HF), низькочастотного (Low Frequency, LF) і зверхниязькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонентів, внесок зазначених компонентів у загальну потужність спектру у %, а також потужність HF і LF хвиль у нормалізованих одиницях (н. у.). Використовувалися такі показники кардіоінтервалографії (КІГ): Мо (мода – значення RR-інтервалу, що найчастіше зустрічається в діапазоні визначення), с; АМо (амплітуда моди – відсоток кардіоінтервалів R-R, відповідний значенням моди), %; ΔX (варіаційний розмах – різниця між тривалістю найбільшого й найменшого RR-інтервалу), с. Для визначення централізації регуляції серцевого ритму на основі даних показників розраховувався індекс напруги напруги регуляторних систем (за Р. М. Баевским), ум. од. [1, 66].

Сатурацію крові киснем (SpO_2 , %) та судинний тонус визначали за допомогою фотоплетизмографічної методики із застосуванням пульсоксиметра Ohmeda Biox 3700e Puls-Oximeter (Ohmeda, США), інтегрованого з комп'ютером для тривалого моніторингу пульсової хвилі з можливістю запису, аналізу та інтерпретації результатів. Нами визначалися:

тривалість пульсової хвилі ($T_{\text{пх}}$), с; тривалість дикротичної фази пульсової хвилі ($T_{\text{дф}}$), с; тривалість анакротичної фази пульсової хвилі ($T_{\text{аф}}$), с; тривалість фази наповнення ($T_{\text{фн}}$), с; тривалість систолічної фази серцевого циклу ($T_{\text{сист}}$), с; тривалість диастолічної фази серцевого циклу ($T_{\text{діаст}}$), с; час відбиття пульсової хвилі (ЧВПХ), с; амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.; амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.; амплітуда інцизури (АІ), ум. од. [2, 33]. Реєстрація параметрів здійснювалася за допомогою фотоплетизмографічного датчика на дистальній фаланзі 3 пальця лівої кисті.

Параметри зовнішнього дихання визначали за допомогою спірометра-лобографу Метатест-1. Нами реєструвалися: частота дихання (ЧД, дих. циклів·хв.⁻¹), дихальний об'єм (ДО, мл), споживання кисню (VO_2 , мл). Хвилинний об'єм дихання (ХОД, мл) розраховувався на підставі добутку ЧД та ДО.

Під час реєстрації вищезначених показників досліджуємий обмежувався від впливу аудіо-візуальних подразників за допомогою світлоізолюючої тканинної маски чорного кольору та звукопоглинаючих навушників, які не створювали дискомфорту. Студенти були ознайомлені про зміст тестів і дали згоду на їх проведення. При проведенні комплексних обстежень дотримувалися законодавства України про охорону здоров'я та Гельсінської декларації 2000 р., директиви Європейського товариства 86/609 щодо участі людей у медико-біологічних та спортивно-педагогічних дослідженнях.

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [5, 46]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (M), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу для оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву ознаки використовували t -критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та U -критерій Манна-Уїтні (рівень статистичної значущості $\alpha = 0,05$).

Виклад основного матеріалу. У стані відносного спокою студентів-біатлоністів обох статей спостерігаються як однорідні, так і різнопланові ознаки функціонування організму, які характеризують мінімальну межу функціональних резервів у залежності від статі досліджуємих. Зокрема, у чоловіків та жінок спостерігаються, відносно, високі значення систолічного тиску в межах 136,41–132,70 мм. рт. ст. відповідно, що, у свою чергу, обумовлює високі значення пульсового (ПТ) та середньодинамічного тиску ($\text{AT}_{\text{сер}}$), ударного об'єму серця (УОС). Значення даних показників є достатньо однорідними й відрізняються несуттєво (у межах 1,06–3,93 %) у студентів-біатлоністів обох статей. При цьому, у жінок спостерігається схильність до тахікардії, що проявляється в підвищеній ЧСС на рівні $71,66 \pm 6,66$ ск·хв.⁻¹, детермінуючи при цьому підвищений ХОК, КЕК, індекс Робінсона, що вказує на відносно знижені адаптаційні можливості серцево-судинної системи в жінок (табл. 1).

Таблиця 1

Функціональний стан кардіореспіраторної системи у студентів, які займаються в групі СПУ з біатлону в базальних умовах

Показник	Δ , %	Чоловіки	Жінки
ЧСС, ск. $\cdot$ хв ⁻¹	-16,67	59,71 $\pm$ 8,72	71,66 $\pm$ 6,66
AT _{сист.} , мм. рт. ст.	2,80	136,41 $\pm$ 6,53	132,70 $\pm$ 14,38
AT _{діаст.} , мм. рт. ст.	3,93	83,35 $\pm$ 5,04	80,20 $\pm$ 6,28
ПТ, мм. рт. ст.	1,06	53,06 $\pm$ 8,42	52,50 $\pm$ 10,60
AT _{сер.} , мм. рт. ст.	3,22	109,88 $\pm$ 4,30	106,45 $\pm$ 9,62
УОК, мл	-3,01	64,96 $\pm$ 1,65	66,98 $\pm$ 1,14
ХОК, мл	-18,55	3904,98 $\pm$ 63,98	4794,41 $\pm$ 53,88
КЭК, ум. од.	-15,19	3195,83 $\pm$ 748,80	3768,07 $\pm$ 822,87
ВіК, ум. од.	251,01	-44,82 $\pm$ 2,98	-12,77 $\pm$ 1,97
Індекс Робінсона, ум. од.	-14,46	81,57 $\pm$ 3,18	95,36 $\pm$ 4,82
Індекс Скибинського, ум. од.	96,06	106,35 $\pm$ 7,59	54,24 $\pm$ 4,64
VO ₂ , мл	11,36	441,00 $\pm$ 15,47	396,00 $\pm$ 36,80
SpO ₂ , %	0,07	97,79 $\pm$ 0,45	97,73 $\pm$ 0,55

Даний висновок підтверджується й більш щільним діапазоном варіабельності серцевого ритму, зокрема варіаційного розмаху (ΔX), який характеризує вплив церебральної управляючої ланки на ритм серця в жінок, що знаходиться в діапазоні $0,42 \pm 0,05$ с (у чоловіків – $0,58 \pm 0,04$ с) (табл. 2). Тенденцію до більшої централізації мають і показники АМо, схильної до симпатикотонії, зі збереженням вагусної рівноваги. Дані чинники обумовлюють більший вплив симпатичної складової в регуляцію серцевого ритму в жінок, на відміну від чоловіків, у яких парасимпатична регуляція є домінуютьною, що й підтверджує індекс напруги (за Р. М. Баєвським), який вказує на схильність до більшого впливу центральних (церебральних) механізмів на регуляцію серцевої діяльності в жінок (табл. 2). Це підтверджує і вегетативний індекс Кердо, який, знаходячись у діапазоні парасимпатичної регуляції серцево-судинної системи, у жінок наближений до ейтонії ($-12,77 \pm 1,97$ ум. од.), на відміну від чоловіків, у яких парасимпатична складова має більші значення ознаки ($-44,82 \pm 2,28$ ум. од.) (табл. 1).

Даний висновок підтверджує спектральний аналіз варіабельності ритму серця, який дозволяє деталізувати співвідношення внеску складових ритмічних скорочень серця та його функціональні резерви. Зокрема, при незначних відмінностях співвідношення внеску високо-, низько- та зверхнизо-хвильової складових у чоловіків та жінок (35,58 %/ 28,93 %/ 35,49 % і 34,82 %/ 28,76 %/ 36,42 % відповідно) загальна потужність спектру (Total Power, мс^2) та його складові (HF, мс^2 ; LF, мс^2 ; VLF, мс^2) мають істотні відмінності (57,52–77,96 %) у залежності від показника. Найбільші відмінності внеску в частотний діапазон має низькохвильова компонента варіабельності серцевого ритму (LF, мс^2), яка відрізняється від аналогічного в чоловіків на 77,96 %, що істотно зменшує загальну потужність спектру до $8202,12 \text{ мс}^2$ (табл. 2).

Таблиця 2

Варіабельність ритму серця у студентів, які займаються в групі СПУ з біатлону в базальних умовах

Показник	Δ , %	Чоловіки	Жінки
HRV triangular index, ум. од.	11,44	8,31 $\pm$ 0,21	7,46 $\pm$ 1,41
VLF, мс ²	61,33	4910,23 $\pm$ 948,48	3043,59 $\pm$ 971,06
LF, мс ²	77,96	3488,57 $\pm$ 462,78	1960,29 $\pm$ 631,47
HF, мс ²	57,52	5037,95 $\pm$ 402,67	3198,24 $\pm$ 328,68
Total Power, мс ²	63,82	13436,75 $\pm$ 915,64	8202,12 $\pm$ 357,81
VLF, %	-2,56	35,49 $\pm$ 1,92	36,42 $\pm$ 2,25
LF, %	0,58	28,93 $\pm$ 1,05	28,76 $\pm$ 1,48
HF, %	2,20	35,58 $\pm$ 1,21	34,82 $\pm$ 1,41
LF, n. u.	-4,83	43,91 $\pm$ 4,53	46,14 $\pm$ 1,02
HF, n. u.	4,14	56,09 $\pm$ 4,53	53,86 $\pm$ 1,02
LF/HF ratio, ум. од.	8,73	1,05 $\pm$ 0,07	0,97 $\pm$ 0,03
M, с	22,72	1,04 $\pm$ 0,05	0,85 $\pm$ 0,08
Mo, с	24,76	1,05 $\pm$ 0,01	0,84 $\pm$ 0,08
AMo, %	-12,12	14,41 $\pm$ 1,38	16,40 $\pm$ 1,60
min, с	10,94	0,73 $\pm$ 0,04	0,66 $\pm$ 0,04
max, с	20,80	1,31 $\pm$ 0,14	1,08 $\pm$ 0,19
ΔX , с	36,51	0,58 $\pm$ 0,04	0,42 $\pm$ 0,05
IN, ум. од.	-37,85	18,47 $\pm$ 1,32	29,73 $\pm$ 1,90

На відміну від жінок, у чоловіків спостерігається відносно високий внесок усіх складових спектру (HF, мс²; LF, мс²; VLF, мс²), що, у свою чергу, обумовлює відповідний рівень потужності спектру (Total Power, мс²). При цьому коефіцієнт вазосимпатичного балансу (LF/HF, ум. од.) знаходиться в межах 0,97–1,05 ум. од. у жінок та чоловіків відповідно і свідчить про гармонійне співвідношення низько- до високохвильових складових ВСР, притаманного фізично тренованій людині.

Характерною ознакою жіночого організму є певне зміщення потужності в діапазоні низьких частот (LF, n. u.), і вказує на більшу впливовість симпатичної ланки ВСР, ніж у чоловіків. У них спостерігається менша загальна потужність спектру (Total Power, мс²) при збереженні співвідношення балансу симпатичних та парасимпатичних впливів із домінуванням останніх, не відрізняючись, при цьому, від чоловіків (табл. 2). Слід зазначити, що як у чоловіків, так і жінок при домінуванні парасимпатичної регуляції ВСР спостерігається достатньо висока загальна потужність спектру (13436,75–8202,12 мс² відповідно), що може свідчити про домінування вагусної регуляції серцевого ритму, характерного для осіб, які займаються циклічними видами спортивно-педагогічної діяльності, зокрема легкою атлетикою (стайерські види програм), лижні перегони, велоспорт тощо. Так, для даних осіб співвідношення випадкових впливів на пейсмейкерну активність синусового вузла зменшується. При цьому, синоатріальний вузол стає

відносно незалежним від морфо- та гемодинамічного впливів. Збільшення ступенів свободи призводить до досягнення функціонального оптимуму при виконанні роботи помірної та великої потужності [6, 88]. І, навпаки, у спортсменів ациклічних видів спорту, для яких є притаманним ситуативний та швидко-силовий характер виконання вправ, спостерігається більш істотний взаємозв'язок між показниками варіабельності ритму серця, морфометрією і гемодинамікою [6, 88]. Для даних осіб означена взаємозалежність дозволяє серцю, як функціональній системі, максимально швидко включатися в роботу при реалізації діяльності.

Виходячи з цього, спрямованість спортивно-педагогічної діяльності є одним із головних факторів, що визначає організацію функції апарату кровообігу, який полягає у принципі пріоритетного структурного забезпечення систем, які домінують у процесі адаптації [4, 70; 6, 88]. Даний принцип передбачає формування специфічних функціональних систем, що забезпечують успішне виконання фізичного навантаження певної спрямованості з рецесивністю можливостей організму при виконанні роботи іншої спрямованості.

Відмінності у вегетативній регуляції у студентів-біатлоністів обох статей може бути пов'язаний із характером виконання тренувальних навантажень, зокрема, більшою часткою швидко-силового компонентів у спортивно-педагогічній діяльності, що, у свою чергу, призводить до зниження загальної потужності спектру при збереженні співвідношення повільно- до швидкохвильової компоненти варіабельності серцевого ритму (HF/LF/VLF, %). Це може бути пов'язано з переважним розвитком аеробних можливостей у чоловіків та більшої частки анаеробних вправ у жінок, обумовлених меншою довжиною змагальної дистанції, що детермінує вищезазначене співвідношення внеску у BCP студентів-біатлоністів обох статей. Зокрема, у жінок, у порівнянні з чоловіками, довжина змагальної дистанції менша в межах 25 %, що, у свою чергу, скорочуючи стартовий та фінальний її складові, збільшує відносну швидкість пересування.

Даний висновок підтверджує рівень споживання кисню (VO_2) у жінок та чоловіків, який, при відносно однакових величинах (6,5979–6,7244 мл·кг⁻¹) указує на більшу фізіологічну «ціну» функціонування організму в базальних умовах (табл. 1). Очевидно, у чоловіків більша економічність діяльності пов'язана з досконалістю тканинної трофіки на відміну від жінок, у яких швидко-силовий компонент підсилює діє на скоротливу функцію серця. Дане твердження, у свою чергу, підтверджує ударний об'єм крові, який обумовлює підвищений хвилинний об'єм у достатньо високому діапазоні (18,55 %). При цьому, коефіцієнт ефективності кровообігу, який характеризує економізацію функцій серцево-судинної діяльності, у жінок значно більший (на 15,19 %), ніж у чоловіків (табл. 1).

На наявність домінування дихальних хвиль у чоловіків указує й індекс Скибинського, який характеризує стійкість організму до гіпоксії. Так, при достатньо високих значеннях індексу як у жінок, так і в чоловіків (54,24–106,35 ум. од.) останні домінують за трофічним забезпеченням організму в стані відносного спокою (табл. 1). Даний факт указує на достатньо високий потенціал кардіореспіраторної системи та більшу досконалість у жінок гліколітичних механізмів енергозабезпечення. І, навпаки, у чоловіків досконалість аеробних механізмів енергозабезпечення діяльності значно розширює трофічну функцію організму. Характер розповсюдження пульсової хвилі незначно відрізняється у студентів обох статей за виключенням її загальної тривалості, яка в жінок менша на 18,17 % (табл. 3). При цьому, дане зменшення відбувається за рахунок коротшої дикротичної фази, яка, у свою чергу, детермінує час діастолі серцевого м'яза, оскільки анакротична фаза (систола) відрізняється у студентів обох статей несуттєво (5,64 %).

Таблиця 3

Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі у студентів, які займаються в групах СПУ з біатлону в базальних умовах

Показник	Δ , %	Чоловіки	Жінки
$T_{ПХ}$, с	18,17	$1,008 \pm 0,192$	$0,853 \pm 0,087$
$T_{ДФ}$, с	23,85	$0,727 \pm 0,203$	$0,587 \pm 0,120$
$T_{ДФ}$, с	5,64	$0,281 \pm 0,049$	$0,266 \pm 0,037$
T_H , с	3,76	$0,138 \pm 0,013$	$0,133 \pm 0,011$
$T_{сист.}$, с	3,31	$0,343 \pm 0,056$	$0,332 \pm 0,054$
$T_{діаст.}$, с	27,64	$0,665 \pm 0,207$	$0,521 \pm 0,136$
$T_{відб.}$, с	3,02	$0,205 \pm 0,053$	$0,199 \pm 0,058$
АПХ, ум. од.	-2,65	$22,860 \pm 0,677$	$23,483 \pm 1,280$
АДХ, ум. од.	-2,89	$12,200 \pm 2,761$	$12,563 \pm 4,097$
AI, ум. од.	-1,71	$11,517 \pm 2,700$	$11,717 \pm 4,530$

Даний висновок дозволяє зробити більш детальний розгляд взаємовпливу параметрів співвідношення центральної й автономної регуляції серцевого ритму з характером реактивності периферичних судин (табл. 4, 5).

Зокрема, загальна потужність спектру (Total Power, $мс^2$) та його дихальна компонента (HF, $мс^2$) з високою вірогідністю ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$ в залежності від показника) напряду взаємопов'язана з тривалістю дикротичної фази і, у цілому, часом діастолі, що, у свою чергу, обумовлює період вигнання крові з лівого шлуночка в аорту, з правого – у легеневу артерію. При цьому, часові параметри анакротичної фази не мають вірогідних взаємозв'язків із показниками варіабельності серцевого ритму.

Таблиця 4

Взаємозв'язок кардіогемодинамічних показників у студентів чоловічої статі, які займаються в групах СПУ з біатлону в базальних умовах

	ІН, ум. од.	Г _{ПХ} , с	Г _{ДО} , с	Г _{АФ} , с	Г _{НН} , с	Г _{СИСТ.} , с	Г _{ДІАСТ.} , с	АПХ, ум. од.	АДХ, ум. од.
VLF, Гц	-0,064	-0,303	-0,240	-0,249	-0,087	-0,267	-0,223	-0,004	0,246
LF, Гц	-0,185	-0,236	-0,195	-0,160	-0,263	-0,265	-0,159	-0,005	0,172
HF, Гц	-0,304	0,504*	0,475*	0,091	0,189	0,146	0,451	0,105	-0,064
VLF, мс ²	-0,540*	0,671**	0,649**	0,052	0,472*	0,050	0,641**	-0,502*	0,154
LF, мс ²	-0,517*	0,429	0,373	0,209	0,308	0,216	0,360	-0,368	-0,132
HF, мс ²	-0,587**	0,629**	0,571*	0,206	0,582**	0,191	0,562*	-0,266	0,076
Total Power, мс ²	-0,615**	0,669**	0,621**	0,163	0,533*	0,158	0,609**	-0,422	0,068
VLF, %	-0,022	0,237	0,311	-0,330	-0,142	-0,256	0,300	-0,076	0,316
LF, %	0,089	-0,311	-0,322	0,067	-0,324	0,086	-0,326	-0,035	-0,300
HF, %	-0,083	0,105	0,033	0,299	0,556*	0,190	0,051	0,130	0,001
LF, n. u.	0,154	-0,318	-0,298	-0,066	-0,504*	0,017	-0,314	0,039	-0,213
HF, n. u.	-0,154	0,318	0,298	0,066	0,504*	-0,017	0,314	-0,039	0,213
LF/HF ratio, ум. од.	0,146	-0,316	-0,320	0,037	-0,460*	0,112	-0,338	-0,029	-0,383
ІН	-	-0,572*	-0,625**	0,258	-0,308	0,283	-0,633**	0,736***	-0,354

Примітка: * - статистична значущість коефіцієнтів кореляції Пірсона на рівні $p \leq 0,05$;

** - на рівні $p \leq 0,01$; *** - на рівні $p \leq 0,001$.

Подібна тенденція може вказувати на те, що подовжена фаза діастолі обумовлює підвищення загальної потужності спектра (Total power, мс²) і, зокрема, її дихальної складової (HF, мс²). Доказом цього є те, що частота імпульсації барорецепторів стінки артерій збільшується при підвищенні середнього артеріального тиску в каротидних синусах і дузі аорти, що призводить до зменшення активності в еферентних симпатичних волокнах і збільшує активність в еферентних парасимпатичних. Зниження симпатичної активності, у свою чергу, зменшує вазомоторний тонус у резистивних і ємнісних судинах, сприяє зниженню ЧСС, збільшує час АВ-провідності і зменшує скоротливість міокарду. Підвищення активності блукаючого нерва викликає ті самі ефекти, що і зниження симпатичної активності [6, 88].

Вищезазначені закономірності взаємозв'язків ВСР та параметрів пульсової хвилі в жінок мають менший рівень вірогідної значущості ($p \leq 0,05$), що вказує на відносно меншу впливовість пара-, симпатичної складових регуляції на тонус периферичних судин. Дана закономірність підтверджує наше припущення щодо домінування в чоловіків аеробної складової функціонального забезпечення діяльності, на відміну від жінок, у яких дана тенденція проявляється меншою мірою, що, у свою чергу, детермінує схильність до більшої гуморальної (ерготропної) та симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності.

Таблиця 5

Взаємозв'язок кардіогемодинамічних показників у студентів жіночої статі, які займаються у групах СПУ з біатлону в базальних умовах

	ІН, ум. од.	T _{ПХ} , с	T _{ДФ} , с	T _{АФ} , с	T _Н , с	T _{сист.} , с	T _{діаст.} , с	АПХ, ум. од.	АДХ, ум. од.
VLF, Гц	-0,568	-0,035	-0,023	-0,012	0,333	-0,063	0,000	0,127	0,141
LF, Гц	0,275	-0,423	-0,411	0,254	-0,616*	0,330	-0,422	0,104	-0,481
HF, Гц	-0,200	0,278	0,343	-0,396	-0,086	-0,288	0,305	0,828***	0,645*
VLF, мс ²	0,244	0,607*	0,573	-0,312	-0,021	-0,337	0,554	-0,110	0,273
LF, мс ²	0,071	0,174	0,008	0,407	0,297	0,315	0,003	0,045	-0,030
HF, мс ²	0,056	0,187	0,067	0,253	0,321	0,211	0,051	0,092	0,106
Total Power, мс ²	0,146	0,389	0,284	0,068	0,214	0,020	0,266	0,012	0,172
VLF, %	0,383	0,326	0,470	-0,681*	-0,460	-0,629*	0,468	-0,235	0,220
LF, %	-0,337	-0,402	-0,424	0,344	-0,101	0,379	-0,427	0,377	-0,259
HF, %	-0,173	-0,055	-0,204	0,512	0,611*	0,423	-0,199	-0,029	-0,047
LF, н. у.	-0,067	-0,135	-0,029	-0,244	-0,500	-0,173	-0,030	0,181	-0,072
HF, н. у.	0,067	0,135	0,029	0,244	0,500	0,173	0,030	-0,181	0,072
LF/HF ratio, ум. од.	-0,102	-0,073	0,033	-0,288	-0,495	-0,203	0,025	0,317	0,020
ІН, ум. од.	-	-0,547	-0,432	0,009	-0,443	0,11	-0,427	0,223	-0,187

Примітка: *- статистична значущість коефіцієнтів кореляції Пірсона на рівні $p \leq 0,05$;

- на рівні $p \leq 0,01$; *- на рівні $p \leq 0,001$.

У чоловіків, на відміну від жінок, спостерігається достатньо суттєва автономія регуляції трофічної функції, яка зменшує внесок церебральної складової ВСР за рахунок домінування потужності дихальних хвиль (HF, мс²). Це підтверджується взаємовпливовістю індексу напруги (за Р. М. Баєвським) та загальною потужністю спектра, який при розгляді значень указує на те, що підвищена централізація регуляції у студентів знижує внесок як загальної потужності, так і дихальної складової спектру, зокрема Total Power (мс²) та HF (мс²). При цьому, індекс напруги у студентів обох статей, знаходячись у діапазоні ейтонічних значень (18,87–29,73 ум. од.), у жінок має більшу схильність до симпатикотонії, ніж у чоловіків (18,87 ум. од.).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У студентів-біатлоністів при відносній урівноваженості регуляції (ейтонії) серцево-судинної діяльності спостерігається певна схильність до пара-, симпатичного домінування в залежності від статі. Зокрема, у жінок домінувального є симпатична складова, на відміну від студентів чоловічої статі, у яких парасимпатична регуляція більшою мірою забезпечує реалізацію спортивно-педагогічної діяльності. Крім того, при схильності до

пара- або симпатичної регуляції ВСР спостерігається достатньо висока загальна потужність спектру, що може свідчити про домінування вагусної регуляції серцевого ритму, характерного для осіб, які займаються циклічними видами спортивно-педагогічної діяльності. Характер розповсюдження пульсової хвилі незначно відрізняється у студентів обох статей за виключенням її загальної тривалості, яка у студенток менша на 18,17 %. Закономірності взаємозв'язків ВСР та параметрів пульсової хвилі в жінок мають менший рівень вірогідної значущості ($p \leq 0,05$), що вказує на відносно меншу впливовість пара-, симпатичної складових регуляції на тонус периферичних судин. Дана закономірність вказує на домінування у чоловіків аеробної складової функціонального забезпечення діяльності, на відміну від жінок, у яких дана тенденція проявляється меншою мірою, що, у свою чергу, детермінує схильність до більшої гуморальної (ерготропної) та симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності. Перспективи подальших наукових розвідок спрямовані на визначення функціонального стану кардіогемодинаміки та вегетативної регуляції серцевого ритму студентів, що займаються в групі СПУ з біатлону в залежності від темпераментальних особливостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баевский, Р. М., Иванов Г. Г. (2001). Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем. *Вестник аритмологии*, 24, 65–86 [Baievskii, R. M., Ivanov, H. H. (2001) Analysis of heart rate variability when using different electrocardiographic systems. *Bulletin of arithmology*, 24, 65–86. Moscow].
2. Галкин, М., Змиевской, Г., Ларюшин, А., Новиков, В. (2008). Кардиодиагностика на основе анализа фотоплетизмограмм с помощью двухканального плетизмографа. *Фотоника*, 3, 30–35. Москва [Galkin, M., Zmiyevskoy, G., Laryushin, A., Novikov V. (2008). Cardiodiagnosis based on the analysis of photoplethysmograms using a two-channel plethysmograph. *Fotonika*, 3, 30–35].
3. Кепеженас, А. К., Жемайтите, Д. И. (1982). Вегетативная регуляция сердечного ритма спортсменов в зависимости от характера тренировочного процесса. *Анализ сердечного ритма*, 32. Вильнюс: Мокслас [Kepzhenas, A. K. Zhemaitite, D. I. (1982) *Vegetative regulation of the heart rhythm of athletes, depending on the nature of the training process*, 32. Vilnyus: Mokslas].
4. Меерсон, Ф. З., Пшенникова, М. Г. (1988) *Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам*. М.: Медицина [Meierson, F. Z., Pshennikova, M. G. (1988). *Adaptation to stressful situations and physical stress*. Moskva: Medicine].
5. Минько, А. А. (2004). *Статистический анализ в MS Excel*. М.: Издательский дом «Вильямс» [Minko, A. A. (2004). *Statistical analysis in MS Excel*. Moscow: "Williams" Publishing House].
6. Михайлов, В. М. (2002). *Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода*. Иваново: Иван. гос. мед. Академия [Mikhaylov, V. M. (2002). *Heart rate variability: experience of practical application of the method*. Ivanovo: Ivanovo state medical academy].
7. Носко, М. О., Данілов, О. О., Маслов, В. М. (2011). Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного

удосконалення: [спортивні ігри]. *Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології* (сс. 115–134). Київ [Nosko, M. O., Danilov, O. O., Maslov, V. M. (2011). Features of conducting a training process during classes with students in sports improvement groups: [sports games]. *Physical education and sports in higher educational establishments under organization of credit-module technology*, (pp. 115–134). Kyiv].

8. Пивоварова, В. И., Фомин, С. К. (1981). Влияние больших физических нагрузок на работоспособность лыжниц в подготовительном периоде. Лыжный спорт. *Фізкультура и спорт*, 1, 39–42 [Pivovarova, V. I., Fomin, S. K. (1981). The influence of large physical loads on the performance of skiers in the preparatory period Ski sport. *Physical culture and sport*, 1, 39–42].

9. Приймак, С. Г. (2017). Функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Vol. (57), Issue: 129, 33–36 [Pryimak, S. G. Functional State of the Cardiovascular System of Students Involved in the Group of Sports-Pedagogical Perfection. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Vol. (57), Issue: 129, 33–36].

10. Романенко, В. (2013). *Психофизиологический статус студенток*. Донецк; Saarbruucken: LAP LAMBERT Academic Publishing [Romanenko, V. (2013) *Psychophysiological status of girl students*. LAP LAMBERT Academic Publishing].

11. Сальников, В. Г., Ширинбеков, Н. Р., Красносельский, К. Ю., Александрович, Ю. С. (2008). *Фотоплетизмография и пульсовая оксиметрия. Место в практической и научной медицине*. Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, ФГБУЗ КБ № 122 им. Л. Г. Соколова ФМБА России [Salnikov, V. G., Shirinbekov, N. R., Krasnoselskii, K. Yu., Aleksandrovich, Yu. S. (2008). *Photoplethysmography and pulse oximetry. Place in practical and scientific medicine*. Saint-Petersburg state pediatric medical university. FGBUZ KB # 122 named after L. H. Sokolov FMBA of Russia.

РЕЗЮМЕ

Приймак Сергей. Функциональное состояние кардиореспираторной системы студентов, специализирующихся в биатлоне в базальных условиях.

У статті розглянуто функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що спеціалізуються в біатлоні. Виявлені закономірності вказують на домінування у чоловіків аеробної складової функціонального забезпечення діяльності на відміну від жінок, у яких дана тенденція проявляється меншою мірою що, у свою чергу, детермінує схильність до більшої гуморальної (ерготропної) та симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності. Врахування вищезначених закономірностей функціонального забезпечення діяльності дозволить педагогам, тренерам, фахівцям з фізичної культури оптимізувати процес спортивно-педагогічної підготовки студентської молоді з біатлону в залежності від статі.

Ключові слова: освітній процес, студенти, спортивно-педагогічне удосконалення, судинний тонус, варіабельність ритму серця, біатлон.

SUMMARY

Pryimak Serhii. Functional State of the Cardiorespiratory System of Students specializing in Biathlon in Basal Conditions.

Introduction. In modern theory and practice of physical education and sports, sports pedagogy, one of the main areas of training future specialists is to ensure proper

management of sports and pedagogical improvement on the basis of objectivization of knowledge about the structure of activity and functional state of the organism.

The purpose of the article was to study the functional state of the cardiovascular system of students specializing in biathlon.

Methods. Analysis, synthesis, comparison, classification, specification, synthesis of scientific sources on the research problem; study of pedagogical experience, normative legal acts to clarify the essence of the basic concepts of research; pulsometry, tonometry, photoplethysmography, spirometry, methods of mathematical statistics.

Results. Biathlon students with a relative equilibrium of regulation (eutonism) of cardiovascular activity have a certain tendency to para-, sympathetic dominance, depending on gender. The patterns of the relationship between HRV and pulse wave parameters in women have a lower level of probable significance ($p \leq 0.05$), which indicates a relatively lower influence of the para-, sympathetic components of regulation of the tone of peripheral vessels.

Conclusion. The revealed patterns indicate the dominance of men in the aerobic component of the functional provision of activities, unlike women, in which this tendency is manifested to a lesser extent, which, in turn, determines the propensity to a greater humoral (ergotropic) and sympathetic regulation of cardiovascular activity. Further research is aimed at determining the functional state of cardioghemodynamics and the autonomic regulation of cardiac rhythm of students specializing in biathlon, depending on the personality's temporal peculiarities. Taking into account the above-mentioned regularities of functional support of the activity will allow teachers, trainers, and specialists in physical culture to optimize the process of sports and pedagogical training of students in biathlon, depending on gender.

Key words: educational process, students, sports and pedagogical improvement, vascular tone, heart rate variability, biathlon.

УДК 378.22 – 048.55 [27:37: 378]

Ірина Сіданіч

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Національної академії педагогічних наук України

ORCID ID 0000-0003-0645-6781

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/118-130

УПРАВЛІННЯ ВПРОВАДЖЕННЯМ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СИСТЕМУ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗІ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ХРИСТІЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ»

Проаналізовано нормативно-правову базу і зміст навчання майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі»; виділено головні проблеми управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки в умовах реформування вищої освіти.

Ключові слова: управління впровадженням, магістерська підготовка майбутніх викладачів, зміст навчання, спеціалізація, християнська педагогіка у вищій школі.

Постановка проблеми. Управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх

викладачів християнської педагогіки в умовах реформування вищої освіти має певні особливості за наявності кількох об'єктивних причин.

По-перше, політика держави тісно пов'язана з мораллю, духовністю, релігією, бо є важливим елементом визначення спільного інтересу та волі більшості громадян, тією чи іншою мірою сформованих релігією. Релігія є формою суспільної свідомості, що формує соціальні норми, відповідно до яких будується система суспільних відносин. Від якості їх взаємодії залежить формування гармонійних і плідних відносин у системі: людина – релігійна громада – держава – суспільство.

По-друге, українська держава стосовно релігійної належності людини здійснює політику невтручання. Це забезпечує нейтралітет у питаннях світогляду й віросповідання, виконання зобов'язань і гарантування свободи віросповідання й водночас створює різні умови для захисту прав і свобод усіх громадян. Відносини держави з особами, які належать до різних конфесій, у нашій країні регулюють Конституція України і Закон України «Про свободу совісті та релігійних організацій» від 23 квітня 1991 року, який підтверджує, що ніхто не може встановити обов'язкових переконань і світогляду. Забороняється будь-який примус щодо визначення громадянином свого ставлення до релігії, участі або неучасті в богослужіннях, релігійних обрядах і церемоніях. Церква й релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа від Церкви.

По-третє, свобода совісті означає світський характер державної освіти в країні, але, у свою чергу, релігійні спільноти утримують важливі позиції в галузі освіти та виховання. Згідно з принципом відокремлення школи від церкви, можливість здобуття освіти в Україні однакова для всіх – віруючих і атеїстів; у школах, вищих навчальних закладах не дозволяється релігійна пропаганда, що не виключає занять з історії релігії, вивчення її змісту і функцій у житті людини й суспільства. Релігійні переконання – особиста та внутрішня справа кожної людини, її власного вибору, її совісті, на яку не мають права здійснювати тиск ні держава, ні суспільство, ні інші індивіди.

По-четверте, у побудові сучасних церковно-державних відносин віруючими та невіруючими громадянами актуальною є наявність, з одного боку, форм оптимальної взаємодії світської та релігійної освіти й виховання, з іншого припустимих меж впливу релігійного виховання на освітній процес, що здійснюється у світських навчальних закладах.

З кожним роком в Україні поступово відроджується система професійної духовної освіти, яка, у свою чергу, працює на забезпечення ефективного впровадження духовно-морального компонента в систему вищої освіти України [2; 3]. 2 липня 2015 р. Президент України підписав Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів», надавши таким чином релігійним організаціям право виступати суб'єктами

заснування загальноосвітніх «світських», а не лише духовних, навчальних закладів різного рівня.

Зазначений Закон носить без сумніву революційний характер у контексті подолання наслідків тоталітарної радянської політики щодо релігії та церкви й розбудови державно-конфесійних відносин на принципово нових демократичних засадах. Так, передбачено внесення змін до законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту» та «Про вищу освіту» з метою надання релігійним організаціям, відповідно, права створювати дошкільні, середні, професійно-технічні, позашкільні та вищі навчальні заклади. Крім того, на законодавчому рівні розкрито поняття «науковий характер освіти» та її світський характер, які до цього не виправдано вважалися практично синонімами базового поняття «освіта» – такий, що забезпечує можливості для формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини».

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз праць із досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати про ґрунтовне вивчення сутності навчального процесу і умов, які забезпечують його цілісність (О. Андрущенко, В. Безпалько, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Ільїн, О. Савченко, М. Ярмаченко); особливостей формування змісту освіти (В. Краєвський, В. Ледньов, П. Ставський, М. Шкіль); проблем активізації самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається (М. Євтух, О. Вербицький, І. Зімня, В. Козаков, І. Лернер, В. Маслов, В. Олійник); причин удосконалення методів навчання (О. Алексюк, В. Бондар); оптимізації та інформатизації процесу навчання (Л. Ляхощка, З. Рябова, Л. Забродська).

На сучасному етапі управління професійною підготовкою майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі, яке покликане на забезпечення його здатності кваліфіковано реалізовувати у своїй діяльності професійні завдання, визначено навчальною програмою зі спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі». Виконання цих завдань залежатиме від того, наскільки ефективним буде управління процесом професійного становлення майбутнього фахівця, що, у свою чергу, значною мірою забезпечить його успішну адаптацію до умов навчання та життєдіяльності у ВНЗ [6; 7].

Окремі проблеми такого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів християнської педагогіки знайшли своє відображення в публікаціях М. Євтуха, В. Жуковського, А. Москальової, В. Олійника, З. Рябової, Ю. Решетнікова, Л. Філіпович, у яких зазначається про необхідність детального вивчення питань взаємодії релігії та освіти,

управління професійною підготовкою майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі.

Історія освіти в Україні тісно пов'язана з історією українського народу. Релігійне наповнення педагогічних ідей та причетність Церкви чи релігійних організацій до освітньо-виховної діяльності – питання не сьогодення [11]. Воно має глибокі історичні корені. Одним із напрямів культурницької діяльності Православної Церкви в Україні була її освітня діяльність. Вона проявлялася у створенні великої кількості закладів освіти. Саме школи граматики, церковно-парафіяльні школи, бурси та духовні семінарії у свій час відкрили шлях у світ знань для більшості незаможних українців. Ураховуючи той факт, що сьогодні 71 % українців заявляє про свою віросповідність, можемо констатувати, що наявність самої релігії передбачає й необхідність релігійної освіти.

Передусім зазначимо, що представники світської науки виступають за обов'язкове викладання релігієзнавчих, релігійно-пізнавальних дисциплін у всіх навчальних закладах. Одночасно, за даними Центру Разумкова, наприкінці 2003 року лише 30 % українців вважали, що вивчення релігієзнавства має бути обов'язковим предметом, 52,1 % респондентів висловилися за добровільне вивчення цієї дисципліни, а 17,9 % були проти або ж вагалися з відповіддю. Подібне ставлення громадян України спостерігаємо і щодо обов'язкового вивчення Закону Божого. Тут їхні голоси розподілились, відповідно 25,8 %, 50,3 % та 23,9 % [12].

Мета статті – визначити шляхи управління впровадженням духовно-морального компонента в систему вищої освіти України, а також проаналізувати нормативно-правову базу і зміст навчання майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі».

Методи дослідження: 1) теоретичні: вивчення, аналіз і узагальнення педагогічної та спеціальної літератури; 2) емпіричні: бесіда, опитування, педагогічне спостереження; 3) педагогічний експеримент; 4) обробка даних.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи вищенаведені дані та поліконфесійний характер українського суспільства, пошуки оптимального рішення щодо поєднання світської та релігійної освіти дещо ускладнюються. Соціальним тлом освіти виступають віруючі люди різних конфесій, які навчають і які навчаються, у результаті чого обмінюються знаннями, інформацією, досвідом. У процесі пошуку здорового компромісу представники релігійних організацій іноді чують з боку деяких світських науковців виключно звинувачення у клерикалізації навчально-виховного процесу в системі державної освіти.

Саме тому для нас важливий досвід інших країн, що на різних етапах своєї історії вирішували подібні проблеми. За наявності принципу відокремлення церкви від держави в більшості європейських країн у державних загальноосвітніх школах викладаються дисципліни релігійного змісту.

Треба зазначити, що право на навчання релігії закріплено в конституціях багатьох європейських країн (Італія, Іспанія, Німеччина, Польща та ін.), так само як і право засновувати приватні школи. При цьому свобода навчання релігії підтверджується ст. 2 Першого протоколу Європейської Конвенції з прав людини.

У багатьох країнах немає різниці у правовому статусі релігійних і нерелігійних шкіл; в інших країнах засновані церквами школи користуються привілеями, що забезпечують їм права публічних шкіл і фінансову підтримку з боку держави. Часом відносини між владою й релігійними школами мають контрактний характер (Франція, Іспанія), або держави прирівнюють релігійні школи до публічних (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Італія, Словаччина). Наприклад, згідно з конкордатом між Австрією й Апостольською столицею, всі католицькі школи отримують той самий статус, що і школи публічні. І це положення поширюється на школи, створені всіма визнаними церквами (набуття такого статусу в Австрії обумовлено 20-річним випробувальним терміном і числом віруючих, яке має бути не меншим за два відсотки населення країни) [15].

Досвід демократичних держав свідчить про те, що право громадян на релігійну освіту незаперечне, закріплене в конституціях багатьох країн, не суперечить загальній світськості освіти в цих країнах. Право на релігійну освіту є невід'ємним правом учнів на доступ до інформації і правом на вивчення саме свого віросповідання. Згідно із Загальною декларацією прав людини (ст. 18; 26) й іншими міжнародними деклараціями, конвенціями, введення релігійної освіти не суперечить світському характерові й нашої освіти.

Частина перша статті 18 Закону України «Про освіту» зазначає, що заклади освіти створюються органами державної виконавчої влади й органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами, організаціями незалежно від форм власності, громадянами відповідно до соціально-економічних, національних, культурно-освітніх потреб за наявності необхідної матеріально-технічної, науково-методичної бази, педагогічних кадрів, таким чином фактично надаючи право на заснування закладів освіти всім організаціям, а отже і релігійним.

Водночас, відповідно до частини четвертої цієї ж статті, порядок створення, реорганізації та ліквідації закладів освіти встановлюється Кабінетом Міністрів України. При цьому, згідно з пунктом 2 «Положення про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України 5 квітня 1994 р. № 228 «Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів», засновниками навчально-виховних закладів можуть виступати державні органи, кооперативні, громадські організації, підприємства й установи, приватні особи. Підкреслимо, що мова в цьому випадку йде саме про «світські» або загальноосвітні

навчальні заклади, а не про духовні, створювати які релігійні організації отримали право ще з квітня 1991 р. відповідно до Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» [2].

Незважаючи на те, що Україна взагалі слабо інтегрована до сучасних педагогічних методик, на основі яких розробляються авторські програми і проекти в освіті, а тим більше в сфері навчання релігії або про релігії, які б зацікавили суспільство бути релігійно обізнаним. Не ідеалізуючи знання європейців щодо християнства чи ісламу, буддизму чи іудаїзму, припускаємо, що в країнах Європи про це знають більше, ніж у нашій державі. Свідченням цього є Толедські угоди з навчання релігії і переконань у державних школах Європи (2007) [14].

Знайомлячись із досвідом європейських держав у сфері релігійної освіти, навіть у найсекулярніших країнах, ми бачимо: релігійна освіта – не чуже явище, що й зафіксовано в Конституціях європейських країн, у спеціальних законах держави, де визнаються не тільки історичні заслуги релігійних навчальних закладів, а й із пошаною ставляться до тих, що нині діють (приміром, католицькі університети Франції і досі є її інтелектуальними центрами). Взаємини між державою і релігійними закладами там чітко прописані. Якщо є спеціальне законодавство, яке регулює релігійну освіту, то існує і спеціальний державний орган, покликаний управляти й контролювати цю сферу.

На відміну від Європи, в Україні відсутнє спеціальне законодавство, яке б регулювало сферу релігійної освіти. Освітні процеси відбуваються на основі «Закону про освіту» 1991 р., де у ст. 6; 8; 9 про релігійну освіту йдеться в заборонному контексті (освіта незалежна від релігійних організацій, навчально-виховний процес у закладах освіти є вільним від втручання релігійних організацій, залучення учнів, студентів до участі в релігійних заходах під час навчально-виховного процесу забороняється, заклади освіти в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, крім закладів освіти, заснованих релігійними організаціями) [4].

Підготовка магістрів педагогіки вищої школи в Україні відбувається в умовах перебудови змісту вищої освіти, удосконалення навчальних програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли формуванню основних професійних компетенцій майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі. Оскільки зміст вищої освіти — це система знань, умінь і навичок у вигляді компетенцій, що зумовлена цілями та потребами, перспективами розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, то вищу освіту потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом. На сучасному етапі виникає необхідність підготовки магістра конкретного напрямку за освітньо-

кваліфікаційною характеристикою, беручи до уваги вимоги до випускника та його місце у структурі галузей економіки [9].

Здобуття релігійної освіти в державних закладах і, відповідно, отримання диплома державного зразка за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» наразі є доволі суперечливим і складним процесом, особливо тому, що на сьогодні в Україні релігійні організації відокремлені від держави. Труднощі стосуються і навчально-методичної бази, і підбору кадрового складу викладачів із науковим ступенем кандидата та доктора наук, і нормативно-правового забезпечення, що стосується, насамперед, змісту навчання магістрів у контексті дидактичної підготовки випускників цієї спеціалізації [13].

У сучасний період розвитку та реформування вищої освіти значну наукову цінність має звернення вчених, практиків до наявного освітньо-виховного досвіду, висвітлення закономірностей, що можуть бути основою для процесу експериментальної діяльності щодо запровадження спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі».

Ефективність управління професійно-творчим розвитком майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі залежить також і від умов, що передбачають створення педагогічних ситуацій, завдяки яким ще не використані резерви студентів гарантовано розвинуться до рівня їхнього повноцінного педагогічного становлення.

Вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного й підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вищого навчального закладу. Вищий навчальний заклад у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається вищим навчальним закладом (ст. 10) [10].

Зазначене дає підстави для формування мети, змісту, обсягу і завдань управління професійно-педагогічною підготовкою магістрів. Так, в Інституті менеджменту та психології ДВНЗ УМО НАПН України управління підготовкою викладачів у магістратурі здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, затверджених ректором у новому навчальному році. Дисципліни професійної та практичної підготовки викладача університетів і вищих навчальних закладів відображено в навчальному плані магістратури за спеціальністю 8.18010021 – «педагогіка вищої школи». Зазначений документ містить нормативні навчальні й елективні дисципліни за

вибором професійно-педагогічного змісту на провідній кафедрі управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи [16].

Ураховуючи актуальність проблеми підготовки таких фахівців, ректорат визначив за необхідне ввести в навчальний процес Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України дисципліни, які спрямовані на формування духовно-моральних знань, умінь і компетенції майбутніх магістрів-викладачів навчальних дисциплін духовно-морального спрямування. Згідно з рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 29 червня 2006 р., протокол № 8/1-2, у школах України запроваджено предмет «Основи християнської етики» для 1–11-х класів та прийнято концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування, де зазначається можливість відкриття відповідних спеціальностей для кадрового забезпечення підготовки спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування.

Проблема стандартизації в підготовці спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування, зокрема майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» виникає під час розроблення освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу (ОКХ), що має бути державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце магістра педагогіки вищої школи з відповідною спеціалізацією у структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей.

Відмітимо, що такий стандарт має бути варіативною складовою в галузевій компоненті державних стандартів вищої освіти, у якій узагальнюються вимоги з боку держави, християнського духовенства, світового співтовариства та споживачів, випускників до змісту освіти і навчання. Також ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – магістра педагогіки вищої школи і державні та духовно-моральні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування та спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі».

Відповідно до Указу Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015, затверджено Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, у якій основними складовими національно-патріотичного виховання мають стати громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання. Одним із основних напрямів досягнення мети Стратегії визначено впровадження навчальних дисциплін духовно-морального спрямування як основи формування особистості та підґрунтя для національно-патріотичного

виховання. Це потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, для яких і було відкрито спеціалізацію «Християнська педагогіка у вищій школі».

Освітня програма підготовки магістрів передбачає вивчення дисциплін основного циклу та факультативів, що охоплює 180 годин навчального часу: перший семестр – 60 год, другий – 60 год, третій – 60 год. За три семестри студенти мають змогу набрати 120 кредитів (по 30 кредитів за кожен семестр). Проаналізувавши навчальну програму магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі», виявили, що майбутні викладачі засвоюють основи християнської педагогіки, основи християнської етики і моралі, основи християнської духовності, технології і методики викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування в загальноосвітній і вищій школах.

Ми вважаємо за потрібне введення до навчального плану підготовки магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» таких навчальних дисциплін: «Основи християнської педагогіки», «Християнська духовність», «Основи християнської моралі і етики», «Методика викладання предметів духовно-морального спрямування». Діяльність магістра-викладача християнської педагогіки вищої школи відбувається у площині предметного поля «Християнська педагогіка і психологія», тому основні дисципліни, які він має засвоїти за півтора роки, присвячені основним закономірностям і тенденціям розвитку психолого-педагогічних та біблійно-теологічних наук [17].

Підготовка магістра-викладача християнської педагогіки вимагає й педагогічної підготовки. Студенти мають можливість поглибити свої знання, сформувані професійні вміння та навички на заняттях з «Педагогіки вищої школи», «Дидактичних систем у вищій освіті», «Моделювання освітньої діяльності». «Методик викладання навчальних дисциплін духовно-морального виховання у вищій школі», а також упродовж восьмирічної педагогічної (асистентської) практики.

Отже, у процесі управління професійною підготовкою майбутніх викладачів християнської педагогіки у вищій школі відбувається теоретична та практична підготовка студента до майбутньої професійної діяльності. Особистісне зростання, набуття теоретичного багажу та практичного досвіду пов'язане, насамперед, із творчим характером навчального процесу та його успішного засвоєння майбутнім викладачем, що одночасно підкріплюється розвитком критичного мислення, емоційної наповненості, особистісної зрілості та творчого пошуку.

Важливим напрямом підготовки магістрів-викладачів педагогіки у вищій школі за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України є поглиблення конструктивного діалогу між представниками богословської та світської науки, розроблення нових наукових напрямів співпраці, підготовка

навчально-методичних посібників, підручників, концепцій виховання та освіти, які б, з одного боку, ураховували християнські традиції, а з іншого – тенденції розвитку сучасної науки. Викладачі християнської педагогіки покликані постійно шукати нові шляхи до пізнання Істини, знаходити ключі до сердець і розуму студентської молоді. Ефективна національна система вищої освіти є не тільки найважливішим, ключовим напрямом роботи вищого навчального закладу, а й найважливішим ресурсом, засобом розвитку священної місії сучасної освіти.

Сьогодні питання впливу релігійного змісту на вищу освіту залишається відкритим, а викладання (не викладання) основ релігійних знань у вищій школі та його форми залежать майже виключно від світоглядних уподобань, а іноді, на жаль, і від матеріальної зацікавленості керівників того або іншого закладу освіти. Право вільного вибору переконань має зберігатися за кожним і є особистою справою індивіда. Це означає, що релігія має бути представлена в освіті України не у вигляді ідеології, а як складова наукового знання про людину й суспільство внаслідок їх іманентної культурної цінності. Християнська педагогіка має формувати в молоді довіру до традиційних духовних цінностей українського суспільства, толерантність до інших релігійних вірувань, що, у свою чергу, є дійовим засобом формування духовності народу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на вище зазначене можна зробити такі висновки:

- досліджено й висвітлено узагальнюючі матеріали щодо осмислення процесу управління професійною підготовкою магістрів-викладачів педагогіки у вищій школі за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі»;
- проаналізовано нормативно-правову базу і зміст навчання майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі»;
- виділено головні проблеми управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки в умовах реформування вищої освіти;
- розроблено та запроваджено програми духовно-морального виховання, покликані на засадах релігійної толерантності об'єднати та координувати зусилля педагогів, богословів і релігієзнавців в області науково-методичної й дослідницької роботи, проводити державне ліцензування всіх освітніх установ, створених релігійними організаціями;
- метою подальших досліджень є розробка та впровадження в освітній процес вищої школи нової моделі підготовки фахівців із управління християнською освітою в навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про загальну середню освіту»: витяги. (2002). *Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові*

документи (The Law of Ukraine "On General Secondary Education": abstracts. (2002). *Legal foundations for Freedom of Conscience, Religion and Religious Organizations. International and Ukrainian Legal Documents*).

2. Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації». (1991). *Правові основи свободи совісті, релігій та релігійних організацій. Міжнародні та українські правові документи* (The Law of Ukraine "On Freedom of Conscience and Religious Organizations". (1991). *Legal foundations for Freedom of Conscience, Religion and Religious Organizations. International and Ukrainian Legal Documents*).

3. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів» (The Law of Ukraine "On Amendments to Certain Laws of Ukraine Relating to Founding of educational institutions by religious organizations") (2015). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19>).

4. Закон України «Про освіту» (The Law of Ukraine "On Education"). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/>).

5. Закон про внесення змін до деяких законів України (щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів) (реєстр. № 1447 від 11.12.2014) (The Draft Law "On Amendments to Certain Laws of Ukraine Relating to Founding of education institutions by religious organizations") (registr. # 1447 on 11.12.2014). Retrieved from: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?id=&pf3511=52915

6. Указ Президента України «О Стратегии национально-патриотического воспитания детей и молодежи на 2016–2020 годы» (Decree of the President of Ukraine "On Strategy of National Patriotic Formation of Children and Youth for 2016–2020"). Retrieved from: <http://www.unian.net/politics/1151688-poroshenko-podpisal-ukazopatrioticheskompvospitaniimolodeji.html><http://www.unian.net/politics/1151688-poroshenko-podpisal-ukaz-o-patrioticheskompvospitanii-molodeji.html>

7. Гриньова, М. В. (2010). Проект підготовки магістра напряму «Педагогічна освіта» спеціальності «Християнська етика» на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педагогічного університету. *Стратегія духовного розвитку України: єдність духу в союзі миру: зб. матер. III Покровських Міжнар. місіонерсько-просвіт. читань (26–28 жовт. 2010 р.), (сс. 24–31). Полтава: ТОВ «АСМІ»* (Hryniova, M. V. (2010). The Project of Master's Training for Direction "Pedagogical Education" for specialization "Christian Ethics" at the Faculty for Teaching Skills and Management of Poltava Pedagogical University. *Strategy for Spiritual Development of Ukraine: One in Spirit in Unity of Peace: compendium of materials from 3rd Pokrova Internat. Missionary-Educational Readings, Oct 26–28, 24–31*).

8. Лагодич, М. (2004). Місце та роль релігійної освіти у громадянському суспільстві. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: Золоті литаври, Вип. 203/204. (Серія «Філософія») (Lahodych, M. (2004). The Place and Role of Religious Education in civil society. *Chernivetskyi University Scientific Bulletin, 203/204, "Phylosophy" Series*).

9. Мачинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*. Львів: ЛьвДУВС (Machynska, N. I. (2013). *Pedagogical Education of Master's Degree Students at Higher Educational Establishments of Non-Pedagogical Direction*. Lviv: LviDUVS).

10. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. К.: Пед. думка (Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Pedagogical thought).

11. Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів (The Law of Ukraine "On Amendments to Certain Laws of Ukraine Relating to Founding of educational institutions by religious organizations") (2015). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/498-19/card2#Card>).

12. *Пріоритети державної політики в галузі свобод совісті: шляхи реалізації.* (2007). К.: Світ Знань (*Priorities of State Policy in the Direction of Freedom of Conscience: Ways of Implimentation* (2007). Kyiv: World of knowledge).

13. *Релігійні організації в Україні (станом на 1.01.2010)* (*Religious Organizations in Ukraine (as of 1.01.2010)*). Retrieved from: <http://risu.org.ua/ua/index/resourses/statistics/ukr2010/>

14. Рівень і характер релігійності українського суспільства. (2011). *Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин: інформац.-аналіт. матеріали до «круглого столу» на тему: «Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку» (8 лют. 2011 р.)*. К.: Центр Разумкова (Level and Nature of Religious State of Ukrainian Society (2011). *Informational analytical Report "Religion and authorities in Ukraine: the problems of relations"*).

15. Робберс, Г. (2009). *Государство и религии в европейском союзе*. М.: Ин-т Европы РАН, ТЦ Юнеско (Robbers, G. (2009). *The State and Religions in EU*. Moscow: Institute of Europe by RAN).

16. *Статут вищого навчального закладу «Український католицький університет» (нова редакція)* (*Constitution of Higher Education Institution "Ukrainian Catholic University" (Revised Edition)*) (2015). Retrieved from: http://ucu.edu.ua/files/2015/06/statut-vnz-uku-2015_080615.pdf)/

17. Цебенко, С. Державно-церковні відносини в незалежній Україні. (Tsebenko, S. (2013). *State-and-Church Relations in Independent Ukraine*). Retrieved from: comcontent&view=article&id=81:2013-04-29-10-03-24&catid=45:2013-04-25-08-46-36&Itemid=66).

РЕЗЮМЕ

Сиданич Ирина. Управление внедрением духовно-нравственного компонента в систему магистерской подготовки будущих преподавателей по специализации «Христианская педагогика в высшей школе».

В статье проанализированы нормативно-правовая база и содержание обучения будущих магистров по специальности «Христианская педагогика в высшей школе»; обозначены главные проблемы управления введением духовно-морального компонента в систему магистерской подготовки будущих преподавателей христианской педагогики в условиях реформирования высшего образования.

Ключевые слова: управление введением, магистерская подготовка будущих преподавателей, содержание обучения, специализация, христианская педагогика в высшей школе.

SUMMARY

Sidanich Iryna. Management of implementation of moral and spiritual component in the system of master's training of the future teachers in specialization "Christian pedagogy in higher education".

The article analyses regulatory framework and content of master's training in specialization "Christian pedagogy in higher education"; identifies main problems in managing of implementation of spiritual and moral component in the system of master's training of the future teachers of Christian pedagogy in the context of reforming higher education.

In the article the materials on understanding the process of management of professional training of masters and teachers of pedagogy in higher education with specialization "Christian pedagogy in higher school" are generalized. It analyzes the regulatory framework and content of

training for masters in specialization "Christian pedagogy in higher school"; highlights the main problems of spiritual and moral component in preparation of the future teachers of Christian pedagogy in terms of reforming higher education.

The deepening of a constructive dialogue between theology and secular science, development of new research collaboration, preparation of teaching aids, textbooks, education and training concepts, which, on the one hand would take into account the Christian tradition, and on the other trends of modern science, is necessary. Teachers of the Christian pedagogy constantly seek new ways to know the truth, to find the keys to the hearts and minds of students. An effective national system of higher education is not only important, it is a key focus of the university, and the most important resource tool for development sacred mission of modern education.

Today the impact of religious content for higher education remains open, and teaching (not teaching) basics of religious knowledge in higher education institutions and its shape depends almost entirely on ideological preferences, and sometimes, unfortunately, on the material interest of the leaders of this or that education institution. The right to free choice of belief must be kept for each as the private affair of the individual. This means that religion should be represented in Ukrainian education not as an ideology but as a part of scientific knowledge about man and society because of their inherent cultural value. Christian education has to form young people's trust in the traditional spiritual values of Ukrainian society, tolerance towards other religious beliefs, which in turn is an effective means of forming spiritual people.

Further exploration will be focused on the development and implementation in the educational process of higher school of the model of training in management education in Christian schools in Ukraine.

Key words: *implementation management, master's training of the future teachers, content of learning, specialization, Christian pedagogy in higher school.*

УДК 378.011.3-051:57

Ольга Цуруль

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-8298-8395

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/130-140

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРІВ: ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті досліджується проблема методичної підготовки майбутніх учителів біології до організації та проведення семінарів. Установлено відсутність усталеного, єдиного розуміння місця шкільного семінару в системі навчальних занять: у методичних дослідженнях семінар розглядається як окрема форма організації навчання біології або вид уроку. Обґрунтовано сутність і розкрито особливості методичної підготовки майбутніх учителів біології до організації та проведення семінарів у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Схарактеризовано її інваріантну та варіативні складові.

Ключові слова: *семінар, методична підготовка, майбутні вчителі біології, методика навчання біології, методична готовність.*

Постановка проблеми. Згідно з Концепцією розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Проекту Закону України «Про освіту» та Концепції Нової української школи розпочинається реформа, яка «перетворить українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку й конкурентоспроможності України» [7, 7]. Передбачаються кардинальні зміни в організації освітнього процесу: перехід від традиційного (інформаційно-пояснювального) до компетентісно-орієнтованого навчання.

Однією з форм організації навчання біології в закладах загальної середньої освіти (ЗСО), під час реалізації якої створюються належні умови для організації такого навчання, є семінар. Тематика семінарів (як і уроків, навчальних екскурсій) визначається навчальною програмою з біології [14], а тому методика організації та проведення семінарів – складова методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Аналіз актуальних досліджень. Наукову основу методичної підготовки майбутніх учителів до організації і проведення семінарів складають роботи провідних вітчизняних та зарубіжних учених-педагогів: І. Я. Лернера (1981), Ю. І. Мальованого (1992), І. П. Подласого (1999), В. Є. Римаренка (1981), А. В. Усової (1975), А. В. Хуторського (2001), І. М. Чередова (1987), О. Г. Ярошенко (1997) та ін.

Загальнодидактичні та методичні підходи до організації семінарів, визначені в дослідженнях, які вже стали класичними з проблеми, не втратили своєї актуальності та активно переосмислюються в сучасних наукових розвідках.

Так, зокрема, вітчизняними науковцями О. В. Кузьменко та Н. Б. Решетняк здійснено аналіз дидактичної теорії семінарського заняття [8]. Дослідниці вказують на відсутність єдиного підходу до розуміння родової приналежності дидактичного поняття «семінар» та детально розкривають зміст, специфіку, функції шкільного семінару відповідно до виокремлених історичних етапів його вивчення.

О. В. Барановська, розглядаючи зміни усталених форм організації навчання в контексті реалізації завдань профільної школи, указує на такі особливості семінару: високий рівень самостійності учнів на всіх етапах його підготовки і проведення; основні види діяльності – робота з літературою, використання додаткових джерел інформації, оформлення результатів самостійної роботи у вигляді конспекту, реферату, доповіді, тез; виступ із відповідним повідомленням на занятті, участь у дискусії, аналіз, обговорення і рецензування виступів однокласників тощо [2, 41]. За результатами проведеного опитування вчителів-предметників, які працюють у старшій школі, ученою зроблено висновок про те, що семінар є другою після комбінованого уроку найрозповсюдженішою формою навчання (на думку 70 % респондентів).

На думку Л. В. Пилипець і Н. Ю. Абишевої, семінарські заняття є перекладною формою від організації навчальних занять у ЗСО до навчальних семінарів у професійно-технічних закладах та закладах вищої освіти (ЗВО) [13].

Практично-орієнтований інтерес до методики проведення шкільних семінарів реалізується на рівні сучасних методичних розробок творчих учителів біології та методистів: Т. Є. Буяло (2008), Н. Є. Галицької (2013), О. М. Кулініч (2012), Т. А. Небикової (2011), Т. І. Павленко (2014), С. В. Шафранової (2012) та ін.

Здійснений аналіз досліджень із методики навчання біології (МНБ) дає змогу констатувати відсутність усталеного, єдиного розуміння місця шкільного семінару в системі навчальних занять:

1) окрема форма організації навчання біології – Н. М. Антіпова [1, 146], І. В. Мороз [6, 370], А. П. Пуговкін [15, 67], О. А. Цуруль [17, 48] та ін.

2) вид уроку – М. М. Барна [3, 23], Т. Є. Буяло [5, 29], М. З. Васільєва [12, 72], Т. В. Голікова [4, 182], В. І. Шулдик [18, 70] та ін.

Така невизначеність є, на нашу думку, однією з причин фрагментарного відображення методики організації та проведення семінарів у змісті методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Так, зокрема, Т. В. Голікова до заняття «Методика проведення уроку-семінару з біології» визначає такий перелік умінь, що формуються в майбутніх учителів біології: визначати тему семінару, виокремлювати систему понять, які вивчаються, формулювати для учнів запитання та завдання, складати план проведення семінару, готувати учнів до семінару [4, 182]. Зазначені вміння формуються під час опрацювання однієї теми змісту біології старшої школи «Походження людини», провідна форма роботи студентів – групова.

У посібнику «Практикум з теорії та методики біології» методист В. І. Шулдик у короткому поясненні до трьох лабораторних занять використовує поняття «урок-семінар»: як різновид уроку засвоєння нових знань [18, 70] і уроку узагальнення та систематизації знань [18, 78], а також розкриваючи особливості вивчення біології у старшій школі [18, 139].

Аналіз інформаційних джерел з проблеми методичної підготовки майбутніх учителів біології свідчить про відсутність спеціальних досліджень, предметом яких є методична підготовка майбутніх учителів біології до організації та проведення семінарів.

Виявлена суперечність між реальними потребами шкільної практики навчання біології в організації семінарів та недостатньою розробленістю проблеми на рівні методичної підготовки майбутніх учителів біології визначила актуальність та напрям нашого дослідницького пошуку.

Мета статті: обґрунтувати сутність і розкрити особливості методичної підготовки майбутніх учителів біології до організації та проведення семінарів у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова.

Методи дослідження: аналіз інформаційних джерел та нормативних освітніх документів, вивчення педагогічного досвіду, системно-структурний аналіз, абстрагування, синтез, узагальнення, порівняння, анкетування, інтерпретація одержаних результатів.

Виклад основного матеріалу. Семінар (семінарське заняття, шкільний семінар) – це форма навчального заняття, що передбачає самотійне, переважно в позаурочний час здобуття знань учнями з використанням різноманітних джерел і наступне колективне обговорення в класі результатів цієї роботи [6, 370].

Базовим для нашого дослідження є розуміння семінару як окремої, однієї із провідних форм організації сучасного освітнього процесу з біології. Досліджувана форма є ефективною й доцільною не лише у старшій, а і в основній школі. Особливою є роль навчальних семінарів у старшій профільній школі.

Методична цінність семінарів у навчально-виховному процесі з біології незаперечна, адже у процесі їх проведення відбувається:

- розвиток в учнів пізнавальної самотійності, мисленнєвих операцій, мовлення, творчих здібностей, інформаційних та комунікативних умінь;
- активізація пізнавальної діяльності учнів;
- поглиблене вивчення навчального матеріалу;
- практичне застосування набутих теоретичних знань;
- створення ситуації успіху та формування позитивної мотивації;
- формування в учнів внутрішньої потреби в навчанні впродовж життя.

Учені акцентують увагу на ретельній підготовці вчителя до семінарських занять та визначають такий зміст його діяльності:

- визначення мети та завдань семінару;
- складання орієнтовного плану семінару (визначення провідних питань та послідовності їх обговорення);
- вивчення літератури за питаннями семінару з метою розширення й поглиблення власних знань та коригування плану семінару;
- визначення змісту і характеру діяльності учнів у процесі підготовки до семінару, формулювання завдань;
- підбір літератури, рекомендованої учням для підготовки до семінару;
- повідомлення завдань та плану семінару;
- розподіл загальних та індивідуальних завдань;
- проведення консультацій учням;
- остаточне уточнення плану семінару й методики його проведення;
- підготовка обладнання та наочних посібників [13].

Формування в майбутніх учителів біології методичних знань та відповідних умінь здійснювати планування, організацію та проведення семінарських занять відбувається в межах вивчення теми 3.4 «Різноманітність форм навчання біології» (дисципліна «Методика

навчання біології»), модуль III «Засоби, методи, форми організації навчання та діагностики навчальних досягнень учнів з біології» [10, 14]). На формування когнітивного компоненту методичної готовності майбутніх учителів біології орієнтований зміст *лекції* «Особливості організації та проведення лекцій та семінарів як форм навчальних занять із біології»: семінар як дидактична категорія, його переваги та недоліки, сутність підготовки та проведення, умови ефективної реалізації в навчанні біології учнів основної та старшої школи.

У межах *самостійної позааудиторної роботи* студентам пропонується виконати таке завдання: «Здійсніть порівняльну характеристику семінарів із біології, заповніть таблицю (табл. 1)» [16, 12]:

Таблиця 1

Порівняльна характеристика семінарських занять із біології

Ознака для порівняння	Класичний семінар	Робочий семінар

Актуалізація, поглиблення й розширення досліджуваних методичних знань, формування діяльнісного компоненту методичної готовності здійснюється під час системи *лабораторних занять* з МНБ, серед яких ключова роль належить таким [11, 62–68]:

- 1) організація групової навчальної діяльності на заняттях з біології;
- 2) лекційно-семінарська система навчання;
- 3) лекційно-семінарська система навчання М. П. Гузика на уроках біології.

Детальне опрацювання методики підготовки і проведення семінарів здійснюється не лише під час фронтальної та групової аудиторної роботи студентів, важлива роль належить *самостійній аудиторній і позааудиторній роботі* [16] (табл. 2). Наприклад, завдання для самостійної аудиторної роботи студентів на занятті «Лекційно-семінарська система навчання біології»:

- 1) складіть тематичне планування вивчення однієї з навчальних тем біології-9 в умовах лекційно-семінарської системи навчання;
- 2) розробіть план-конспект заняття (на ваш вибір): а) лекції; б) семінарського заняття; в) практикуму; г) залікового заняття;
- 3) запропонуйте алгоритм проведення семінару за умови:
 - а) високого рівня пізнавальної активності учнів;
 - б) середнього рівня пізнавальної активності учнів.

Таблиця 2

Зміст самостійної позааудиторної роботи студентів, орієнтованої на формування методичної готовності до проведення семінарів

№ з/п	Тема заняття	Завдання [16]
14	Методика вивчення теми «Птахи»	Розробіть план-конспект уроку-семінару «Птахи лісу»
19	Статеве виховання учнів під час вивчення біології	Розробіть план-конспект навчального заняття з теми «Розмноження та розвиток людини», форма проведення якого (на ваш вибір): а) урок-інтерв'ю; б) прес-конференція; в) класичний семінар; г) усний журнал
28	Організація процесу навчання біології учнів старшої школи	Складіть план проведення семінару (на ваш вибір) та укладіть перелік рекомендованої для його підготовки літератури (для учнів): а) «Генетичні основи селекції організмів»; б) «Генна інженерія»; в) «Проблеми, пов'язані з генетично модифікованими організмами та продуктами, отриманими від них»; г) «Можливості й небезпека клонування організмів»
32	Методика вивчення розділу «Історичний розвиток органічного світу»	Розробіть план-конспект навчального заняття на тему «Сучасні гіпотези еволюції», форма проведення якого (на ваш вибір): а) класичний семінар; б) робочий семінар; в) лекція; г) навчальна конференція; д) диспут

Важливим етапом методичного становлення майбутніх учителів є *виробнича педагогічна практика*, під час якої студенти мають можливість розробити та апробувати різноманітні варіанти проведення як робочих, так і класичних семінарів у межах реалізації програмового змісту шкільної біології та варіативної його складової (у межах курсів за вибором та факультативів).

З метою одержання об'єктивної інформації щодо структури та рівня сформованості досліджуваних методичних знань, ми провели анкетування бакалаврів-випускників факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова (табл. 3).

Як свідчать представлені в табл. 3 результати, 75 % студентів денної та 71 % заочної форм навчання дали правильне визначення поняттю «семінар».

56 % і 50 % відповідно вказали на зв'язок семінару і лекції, 27 % і 21 % – семінару і комбінованого уроку, 17 % і 29 % семінару й навчальної екскурсії.

Таблиця 3

Інформованість майбутніх учителів біології денної (ДФ) і заочної (ЗФ) форм навчання щодо методики організації та проведення семінарів

Елемент знань	Форма навчання	Кількість студентів, які володіють інформацією (у %)		
		повністю	частково	не володіють
Поняття про семінар	ДФ	75	10	15
	ЗФ	71	4	25
Контингент учнів	ДФ	94	-	6
	ЗФ	71	-	29
Тематика	ДФ	75	10	15
	ЗФ	50	15	35
Структура робочого семінару	ДФ	81	8	11
	ЗФ	31	12	57
Форми навчальної діяльності учнів	ДФ	80	16	4
	ЗФ	56	27	17

Метою проведення семінару, на думку 62 % студентів денної форми навчання, є «активізація пізнавальної діяльності учнів» (поділяє їх думку 29 % студентів заочної форми навчання), «формування інтересу до науково-дослідної роботи» – 12 % студентів денної і 29 % студентів заочної форми навчання, «створення позитивної мотивації та зниження емоційної напруги» – 26 % і 42 % відповідно.

Переважає більшість опитаних (94 % студентів денної та 71 % студентів заочної форми навчання) вважає, що семінари доцільно проводити як в основній, так і у старшій школі, тоді як 6 % та 29 % студентів відповідно вказали лише на учнів старшої школи.

Тематика семінарських занять, на думку 75 % студентів денної та 50 % студентів заочної форми навчання, визначається навчальною програмою, 10 % та 15 % відповідно – учителем, а 15 % та 35 % – учнями.

Переважає більшість студентів денної форми навчання вірно визначили всі три структурні елементи робочого семінару (81 % опитаних), 8 % – указали на коригувальну та навчальну частини, 11 % – разом із окремими структурними елементами робочого семінару (коригувальною, навчальною та контролювальною частинами) зазначили «вступне слово вчителя», «виступи учнів» тощо. Студенти заочної форми навчання виявили низький рівень обізнаності зі структурою робочого семінару: лише 31 % опитаних вірно визначили його структурні елементи.

80 % студентів денної та 56 % студентів заочної форми навчання вказали на групову й індивідуальну форми навчальної діяльності учнів як провідні на семінарських заняттях. На думку відповідно 16 % та 27 % опитаних студентів, такою є групова навчальна діяльність.

Отже, узагальнення результатів дослідження, представлених у табл. 3, дає підстави для висновку про доцільність та ефективність запропонованого підходу в організації методичної підготовки майбутніх учителів біології до планування, організації та проведення семінарів. Виявлені відмінності в рівні інформованості студентів денної та заочної форм навчання є закономірними, пов'язані зі специфікою організації освітнього процесу у ЗВО.

Розглянуті форми методичної підготовки є, на нашу думку, інваріантною складовою методичної підготовки майбутніх учителів біології до організації та проведення семінарів. Варіативна складова передбачає виконання студентами *тематичних науково-дослідних завдань, курсове проектування та виконання кваліфікаційних робіт*.

Орієнтовний перелік тем для курсового проектування.

1. Методика підготовки та проведення семінарських занять із біології в основній (старшій) школі.
2. Семінар як форма організації навчально-виховної роботи з біології.
3. Розвиток в учнів основної (старшої) школи пізнавальної самостійності на семінарських заняттях із біології.
4. Організація групової навчальної діяльності на навчальних заняттях із біології в основній (старшій) школі.
5. Формування в учнів біологічних понять на семінарських заняттях в основній (старшій) школі.
6. Розвиток інформаційних умінь на семінарських заняттях в основній (старшій) школі.
7. Розвиток предметної компетентності учнів основної (старшої) школи на семінарських заняттях із біології.

Як показав досвід упровадження запропонованого підходу, результати власного наукового пошуку майбутні вчителі біології активно оприлюднюють на засіданнях проблемної групи, гуртка, наукових конференціях та форумах [9], що доцільно, на нашу думку, розглядати як один із показників сформованості у студентів методичної готовності до організації та проведення семінарів з біології у ЗСО.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення результатів проведеного дослідження дає змогу констатувати високу результативність і доцільність обраного шляху, форм та засобів методичної підготовки майбутніх учителів біології до організації та проведення семінарів.

Реалізація запропонованого підходу забезпечує якісно інший рівень формування не лише відповідних знань та вмінь, а й методичну готовність майбутніх учителів біології до організації та проведення семінарів. Перспективними та актуальними для педагогічної теорії і шкільної

практики навчання біології є дослідження особливостей методичної підготовки майбутніх учителів біології до проведення семінарів із використанням сучасних педагогічних технологій (інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, розвитку критичного мислення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова, Н. М., Шевченко, Н. В. (2005). Методические основы экологизации учебного материала в разделе «Животные». *Проблемы модернизации школьных учебников биологии* (с.с. 145–148). М.: МГОУ (Antipova, N. M., Shevchenko, N. V. (2005). Methodological bases of greening of a training material in the section “Animals”. *Problems of modernization of school textbooks of biology* (pp. 145–148). М: MSOU).
2. Барановська, О. (2007). Форми навчання в профільній школі. *Біологія і хімія в школі*, 4, 38–41 (Baranovska, O. (2007). Forms of education at profile school. *Biology and chemistry in school*, 4, 38–41).
3. Барна, М. М., Барна, Л. С., Яцук, Г. Ф. (2005). *Навчальні заняття з біології: можливі варіанти*. Т.: Астон (Barna, M. M., Barna, L. S., Yatsuk, G. F. (2005). *Lessons of biology: possible options*. Т.: Aston).
4. Голикова, Т. В., Галкина, Е. А., Пакулова, В. М. (2013). *Методика обучения биологии: учеб. пос. к выполнению лабораторно-практических занятий*. Красноярск: КГПУ (Holikova, T. V., Halkina, E. A., Pakulova, V. M. (2013). *Methods of teaching biology: the education guidance to performance of laboratory classes*. Krasnoyarsk: KSPU).
5. Дачь, А. В., Буяло, Т. Є. (2016). Семінар як ефективна форма проведення уроків біології у 8 класі. *Педагогіка: традиції та інновації*, (с.с. 29–32). Херсон: Гельветика (Dats, A. V., Buialo, T. E. (2016). Seminar as an effective form of carrying out lessons of biology at the 8th form. *Pedagogics: traditions and innovations*, (pp. 29–32). Kherson: Helvetika).
6. Мороз, І. В., Степанюк, А. В., Гончар, О. Д. (2006). *Загальна методика навчання біології*. К.: Либідь (Moroz, I. V., Stepaniuk, A. V., Honchar, O. D. (2006). *General methods of teaching biology*. К.: Lybid).
7. Концепція Нової української школи (*Concept of New Ukrainian school*). Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.
8. Кузьменко, О. В., Решетняк, Н. Б. (2011). Навчальний семінар як об'єкт педагогічного дослідження. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*, 30, 15–21 (Kuzmenko, O. V., Reshetniak, N. B. (2011). Educational seminar as an object of a pedagogical research. *National technical university “Kharkiv polytechnic institute” Bulletin*, 30, 15–21).
9. Марціновська, Ю. В., Цуруль, О. А. (2014). Методика організації та проведення семінарських занять з біології у старшій школі. *Пошук молодих*, 13, 124–126 (Martsinovska, Yu. V., Tsurul, O. A. (2014). Methods of organization and conducting seminars of biology in high school. *Search of young people*, 13, 124–126).
10. Мороз, І. В., Степанюк, А. В., Міщук, Н. Й., Жирська, Г. Я., Барна, Л. С., Гончар, О. Д., Цуруль, О. А. (2012). *Методика навчання біології. Програма навчальної дисципліни*. К.: НПУ (Moroz, I. V., Stepaniuk, A. V., Mishchuk, N. E., Zhirska, H. Ya., Barna, L. S., Honchar, O. D., Tsurul, O. A. (2012). *Methods of teaching biology. Program of a course*. К.: NPU).
11. Мороз, І. В., Гончар, А. Д., Буяло, Т. Є., Цуруль, О. А., Фруктова, Я. С. (2010). *Методика навчання біології та природознавства: Практикум*. К.: НПУ (Moroz, I. V.,

Honchar, A. D., Buialo, T. E., Tsurul, O. A., Fruktova, Ya. S. (2010). *Methods of teaching biology and natural sciences: Laboratory manual*. K.: NPU).

12. Васильева, М. З. (2008). *Методика преподавания биологии: учебно-методический комплекс*. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ (Vasylieva, M. Z. (2008). *Methods of teaching biology: educational and methodological complex*. Horno-Altaisk: RYO HAHU).

13. Пилипец, Л. В., Абышева, Н. Ю. (2015). Семинарские занятия в образовательном процессе школы. *Современные проблемы науки и образования*, 6 (Pilipets, L. V., Abyшева, N. Yu. The seminars in the school educational process. *Modern problems of science and education*, 6). Retrieved from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22451>.

14. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія. 7–11 класи. (2005). К., Ірпін: Перун (*Program for comprehensive school. Biology 7–11 grades* (2005). K., Irpin: Perun).

15. Пуговкин, А. П., Пуговкина, Н. А. (2007). Направления междисциплинарных связей в курсе биологии (10–11 кл., базовый уровень) на примере раздела «Основы биологии клетки». *Актуальные проблемы методики преподавания биологии и экологии в школе и ВУЗе*, (сс. 67–68). М.: МГОУ. (Puhovkin, A. P., Puhovkina, N. A. The direction of cross-disciplinary communications in the course of biology (10–11 grades, basic level) on the example of the section “Fundamentals of Cytobiology”. *Current problems of the methods of teaching biology and ecology at school and higher education institution* (pp. 67–68). М.: MSOU).

16. Цуруль, О. А. (2010). *Збірник завдань для самостійної роботи студентів з методики навчання біології*. К.: НПУ (Tsurul, O. A. (2010). *Collection of tasks for students' independent work on the methods of teaching biology*. K.: NPU).

17. Цуруль, О. А. (2001). Формування біологічних понять в умовах групового навчання школярів. *Біологія і хімія в школі*, 1, 47–51 (Tsurul, O. A. (2001). Formation of biological concepts of conditions of group training of pupils. *Biology and chemistry in school*, 1, 47–51).

18. Шулдик, В. І. *Практикум з теорії та методики біології (за кредитно-трансферною системою навчання)*. Умань: ПП Жовтий. (Shuldyk, V. I. (2011). *Laboratory manual of theory and methods of teaching biology (for credit-transfer system of training)*. Uman: PE Zhovtyi).

РЕЗЮМЕ

Цуруль Ольга. Методика организации и проведения семинаров: особенности подготовки будущих учителей биологии.

В статье исследуется проблема методической подготовки будущих учителей биологии к организации и проведению семинаров. Установлено отсутствие устоявшегося понимания места школьного семинара в системе учебных занятий: в методических исследованиях семинар рассматривается как отдельная форма организации обучения биологии или вид урока. Обоснована сущность и раскрыты особенности методической подготовки будущих учителей биологии к организации и проведению семинаров в Национальном педагогическом университете имени М. П. Драгоманова. Охарактеризованы ее инвариантная и вариативная составляющие.

Ключевые слова: семинар, методическая подготовка, будущие учителя биологии, методика обучения биологии, методическая готовность.

SUMMARY

Tsurul Olha. Methods of organizing and conducting seminars: the features of the future biology teachers' training.

Introduction. *The problem of methodological training of the future biology teachers to organizing and conducting seminars is one of the most relevant for professional education. In methodological researches seminar is considered as a separate form of organization of biology teaching or a type of a lesson. Unfortunately, this problem has never been considered in current researches.*

The aim of the study is to prove the essence and to reveal the features of methodological training of the future biology teachers to organizing and conducting seminars at the National Pedagogical Dragomanov University.

Research methods. *The analysis of information sources and normative educational documents, research of pedagogical experience, system and structural analysis, abstraction, synthesis, generalization, comparison, questioning and interpretation of the received results.*

Results. *Our research contains of understanding of a seminar as a basic and separate leading form of organization of modern educational process of biology.*

The studied form is effective and expedient not only for seniors, but also for the rest of the school. Educational seminars have special role in the high profile school.

The lecture, laboratory classes and students' independent work (course "Methods of teaching biology") are the leading types of the author's approach to methodological training of the future biology teachers to organizing and conducting seminars. With a practical training for students (in secondary school) they form an invariant component of the methodological training. Research tasks, course designing and qualification works are variable components of methodological training of the future biology teachers to organizing and conducting seminars.

Conclusions and perspectives of further researches. *Realization of the offered approach provides quality level of knowledge and abilities formation as well as methodological readiness of the future biology teachers to organizing and conducting seminars. Researches of features of methodological training of the future biology teachers to conducting seminars with the use of modern pedagogical technologies (information and communication, interactive, development of critical thinking) are perspective and relevant for pedagogical theory and school practice of biology teaching.*

Key words: *seminar, methodological training, future teachers of biology, methods of teaching biology, methodological readiness.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.1–056.26–056.3

Тетяна Золотарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7931-2143

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/141-152

МЕТОДИКА СТИМУЛЮВАННЯ ГІПЕРКОМПЕНСАЦІЇ ПОРУШЕНЬ

У статті пропонується евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання гіперкомпенсації порушень. В основі даної методики лежать принципи синергетики, теорія функціональних систем П. К. Анохіна, теорія Л. С. Виготського про зони розвитку та компенсаторні процеси в системі «особистість», принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка, гештальтпсихологія. У методиці стимулювання гіперкомпенсації порушень застосовуються синергетичні методи прямої гіперкомпенсації – способи стимулювання власної діяльності людини, спрямованої на процес самоорганізації системи «особистість», результатом якого є надзвичайно високий рівень розвитку мінімум двох підсистем системи «особистість» і утворення між ними горизонтальних зв'язків, що стають обхідним шляхом для встановлення взаємозв'язку менше розвинених підсистем системи «особистість», у яких за даних умов неможлива самоорганізація.

Ключові слова: синергетика, евристика, гіперкомпенсація, система «дефект», система «особистість».

Постановка проблеми. Соціальна інтеграція осіб із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) є надзвичайно проблематичною. Однією з причин ми вважаємо відсутність медико-психолого-педагогічних гіперкомпенсаційних методик роботи з людьми з ПФП. Адже в умовах недостатньої ефективності компенсації соціальних підсистем системи «дефект» (далі – «Д»), необхідно здійснювати гіперкомпенсацію даної групи підсистем дефекту з метою пришвидшення адаптації соціальних підсистем системи «особистість» (далі – «О») людей із ПФП до відповідних їм соціальних підсистем здорових людей [6], а отже, й підвищення ефективності соціалізації і соціальної інтеграції людей із ПФП. У ході реалізації евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної гіперкомпенсаційної методики відбувається взаємна адаптація систем «О» і «Д» учасників освітнього процесу за принципом установаження взаємно однозначної відповідності між взаємодіючими підсистемами, створюючи основу для соціалізації й соціальної інтеграції людей із ПФП.

Аналіз актуальних досліджень. Сутність і механізм процесу гіперкомпенсації, основний зміст методів гіперкомпенсації, кореляцію гіперкомпенсації з вертикальними процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, а також закон взаємного стимулювання та пригнічення вертикальних процесів самоорганізації та саморуйнування систем «О» і «Д» у ході процесу гіперкомпенсації розкрито в попередніх публікаціях [3; 5]. В основі структури евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної гіперкомпенсаційної методики лежать такі теоретико-практичні дослідження, як теорія функціональних систем П. К. Анохіна [1], теорія Л. С. Виготського про зони розвитку [2], принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка [7, 397], принципи та методи синергетики й евристики [9; 8], гештальтпсихологія тощо. Детальний аналіз взаємозв'язку даних розробок із евристично-синергетичною медико-психолого-педагогічною гіперкомпенсаційною та іншими методиками технології управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» проведено в попередніх публікаціях [4].

Метою даної статті є висвітлення евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання гіперкомпенсації порушень.

Методи дослідження. У статті застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) й евристично-синергетична методологія дослідження (елементи синергетичної теорії: теорія самоорганізації, теорія складностей, теорія катастроф, теорія біфуркацій, теорія флуктуацій, теорія фракталів тощо; принципи синергетики: принцип складності, принцип підпорядкування, принцип кооперативності й когерентності, принцип відкритості й нерівноважності, принцип нелінійності, принцип становлення, принцип діалогічності, принцип подвійності, принцип фрактальності тощо; принципи евристики: принцип особистісного цілепокладання учня, принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип продуктивності освіти, принцип первинності освітньої продукції учня, принцип ситуативності навчання, принцип освітньої рефлексії тощо; синергетичні методи: модифікація лінійної гіперкомпенсаційної ситуації в нелінійну, нелінійний гіперкомпенсаційний діалог, пробуджуюча гіперкомпенсація, гештальтгіперкомпенсація, самогіперкомпенсація, гіперкомпенсація як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

Виклад основного матеріалу. У запропонованій нами методиці застосовуються синергетичні методи прямої гіперкомпенсації – способи стимулювання власної діяльності людини, спрямованої на процес

самоорганізації системи «О», результатом якого є надзвичайно високий рівень розвитку мінімум двох підсистем системи «О» й утворення між ними горизонтальних зв'язків, які стають обхідним шляхом для встановлення взаємозв'язку менше розвинених підсистем системи «О», у яких за даних умов неможлива самоорганізація. Синергетичні методи стимулювання гіперкомпенсації порушень відображають сутність процесу гіперкомпенсації, способами реалізації якого вони є. Послідовність розміщення методів у методиці залежить від їхньої мети. Синергетичні методи стимулювання гіперкомпенсації порушень є етапами здійснення процесу гіперкомпенсації, при чому реалізація наступного етапу може початися тільки після досягнення мети попереднього, що дозволяє вчасно помічати незаплановані відхилення від головної мети процесу гіперкомпенсації й попереджати небажані затримки в роботі. Синергетичні методи стимулювання гіперкомпенсації порушень допомагають людині визначити мету гіперкомпенсаційної роботи над собою, сприяють позитивному мотивуванню такої діяльності. У результаті досягнення мети задовольняється потреба людини в гіперкомпенсації її порушень, отже, стимулюється самостійність у задоволенні її потреб та відповідальність за свої дії перед собою та перед іншими, що підвищує ефективність гіперкомпенсаційного процесу.

Евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання гіперкомпенсації порушень складається з підготовчого та п'яти основних етапів. Проаналізуємо роботу на кожному з них.

Протягом **підготовчого етапу** відбувається налаштування на гіперкомпенсаційну роботу учасників освітнього процесу й *модифікація лінійної гіперкомпенсаційної ситуації в нелінійну*. На підготовчому етапі застосування евристично-синергетичної гіперкомпенсаційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату: 1) активної участі у створенні атмосфери взаємної довіри учасників гіперкомпенсаційного процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі; 2) створення обстановочної аферентації для підсистем А і Д системи «О» – установа системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників гіперкомпенсаційного процесу.

Протягом **першого етапу** відбувається *нелінійний гіперкомпенсаційний діалог* між учасниками гіперкомпенсаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної гіперкомпенсаційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату гіперкомпенсації, для чого необхідно: 1) виявити й охарактеризувати підсистему, яка є пусковою аферентацією, – перше Я-реальне недостатньо розвинених підсистем Б і Г системи «О», які за даних умов не можуть самоорганізовуватись, оскільки мають відповідні підсистеми Б і Г у системі «Д», і не можуть установити між собою горизонтальні зв'язки

через найвищі рівні свого розвитку внаслідок наявності між ними ще менш розвиненої підсистеми В системи «О», яка має відповідну підсистему В у системі «Д»; 2) виявити й охарактеризувати перше Я-реальне ще менш розвиненої підсистеми В системи «О», яка має відповідну підсистему В у системі «Д», розміщується між недостатньо розвиненими підсистемами Б і Г системи «О» і заважає їм установити між ними горизонтальні зв'язки через найвищі рівні свого розвитку.

Протягом **другого етапу** головним методом роботи є *пробуджуюча гіперкомпенсація* підсистем А і Д системи «О» учасників гіперкомпенсаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної гіперкомпенсаційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу та досягнення результату: 1) виявлення підсистем А і Д системи «О», які є спорідненими підсистемам Б і Г системи «О», найчастіше об'єднуються з підсистемами Б і Г системи «О» у дисипативну функціональну структуру і мають вищі рівні розвитку, ніж недостатньо розвинені підсистеми Б і Г системи «О»; 2) характеризування першого Я-реального підсистем А і Д системи «О», які мають достатньо високі (проте не найвищі) рівні розвитку, знаходяться в зоні актуального регресивного розвитку (далі – АРР); 3) виявлення підсистем Е, Є, Ж, З тощо системи «О», які найчастіше об'єднуються з підсистемами А і Д системи «О» у дисипативну функціональну структуру, мають вищі рівні розвитку, ніж підсистеми А і Д системи «О»; 4) виявлення таких горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О», які мають недостатньо високі, на думку людини, рівні розвитку; 5) характеризування першого Я-реального горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О», які мають недостатньо високі рівні розвитку, знаходяться в зоні АРР; 6) виникнення потреби в наявності нових елементів підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О»; 7) виникнення потреби в наявності вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О»; 8) виникнення потреби в наявності вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О»; 9) активізація наявних елементів попередніх рівнів розвитку підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О»; 10) активізація останніх горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О».

Головний метод **третього етапу** – *гештальтгіперкомпенсація* – дозволяє здійснювати аферентний синтез підсистем системи «О», активованих на попередньому етапі роботи. На третьому етапі застосування евристично-синергетичної гіперкомпенсаційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу і досягнення результату створення синестезичного образу себе, у якому наявні: 1) образи нових (раніше відсутніх) елементів підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О»; 2) образи вертикальних зв'язків між елементами

наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О»; 3) образи підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» з приєднаними новими елементами наступного рівня розвитку даних підсистем; 4) образи надзвичайно високого рівня розвитку підсистем А і Д (а за необхідності й підсистем Е, Є, Ж, З тощо) системи «О»; 5) образи підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О», між якими утворились нові горизонтальні зв'язки; 6) образи останніх наявних безпосередніх горизонтальних зв'язків між низькими рівнями розвитку підсистеми А системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми Б системи «О»; 7) образи останніх наявних безпосередніх горизонтальних зв'язків між низькими рівнями розвитку підсистеми Б системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми В системи «О»; 8) образи останніх наявних безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми В системи «О» і низькими рівнями розвитку підсистеми Г системи «О»; 9) образи останніх наявних безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми Г системи «О» і низькими рівнями розвитку підсистеми Д системи «О»; 10) образи останніх наявних безпосередніх горизонтальних зв'язків між найвищими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О»; 11) образи нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми А системи «О» і високими рівнями розвитку підсистеми Б системи «О»; 12) образи нових (раніше і зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми Б системи «О» і високими рівнями розвитку підсистеми В системи «О»; 13) образи нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між високими рівнями розвитку підсистеми В системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми Г системи «О»; 14) образи нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між високими рівнями розвитку підсистеми Г системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми Д системи «О»; 15) образи нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між найвищими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О». Необхідно стимулювати виникнення в людини потреби в наявності названих образів.

Акцепторами проміжних результатів самоорганізації підсистем системи «О» є підсистеми образів зони найближчого прогресивного розвитку (далі – НПР) наступного (вищого) рівня розвитку підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (перше Я-ідеальне підсистеми А системи «О», перше Я-ідеальне підсистеми Д системи «О», перше Я-ідеальне підсистеми Е системи «О», перше Я-ідеальне підсистеми Є системи «О», перше Я-ідеальне підсистеми Ж системи «О», перше Я-ідеальне підсистеми З системи «О»). Акцепторами остаточних результатів самоорганізації підсистем системи «О» є підсистеми образів зони актуального прогресивного розвитку (далі – АПР) наступного

(вищого) рівня розвитку підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (друге Я-ідеальне підсистеми А системи «О», друге Я-ідеальне підсистеми Д системи «О», друге Я-ідеальне підсистеми Е системи «О», друге Я-ідеальне підсистеми Є системи «О», друге Я-ідеальне підсистеми Ж системи «О», друге Я-ідеальне підсистеми З системи «О»).

Акцепторами проміжних результатів самоорганізації горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «О» є підсистеми образів зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (перше Я-ідеальне кожного горизонтального зв'язку). Акцепторами остаточних результатів є підсистеми образів зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (друге Я-ідеальне кожного горизонтального зв'язку).

Протягом **четвертого етапу** відбувається *самогіперкомпенсація* неможливості встановити безпосередні зв'язки між вищими рівнями розвитку недостатньо розвинених підсистем Б і Г системи «О» учасників гіперкомпенсаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної гіперкомпенсаційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату гіперкомпенсації, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення проміжного результату:
а) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (зона НПР); б) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (зона НПР); в) здійснення пунктів а і б до досягнення надзвичайно високого рівня розвитку підсистемами А і Д (а за необхідності й підсистемами Е, Є, Ж, З тощо) системи «О» (зона НПР); г) приєднання нових (раніше і зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми А системи «О» і високими рівнями розвитку підсистеми Б системи «О» (зона НПР); д) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми Б системи «О» і високими рівнями розвитку підсистеми В системи «О» (зона НПР); е) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між високими рівнями розвитку підсистеми В системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми Г системи «О» (зона НПР); є) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між високими рівнями розвитку підсистеми Г системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми Д системи «О» (зона НПР); ж) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між найвищими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О» (зона НПР);

2) вибрати програму дій у прямому гіперкомпенсаційному процесі:
а) визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистем А і Д (а за необхідності й підсистем Е, Є, Ж, З тощо) системи «О» від зони АРР до зони НПР; б) визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» від зони АРР до зони НПР;

3) викликати гіперкомпенсаційне еферентне збудження в підсистемах А і Д системи «О», що проявляється як виникнення у людини бажання досягти зони НПР наступного (вищого) рівня розвитку:
а) підсистем А і Д системи «О»; б) горизонтальних зв'язків між найвищими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистем А і Д системи «О» на евристично-синергетичний стимулювальний вплив самоорганізацією підсистем А і Д системи «О» до досягнення ними зони НПР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистем А і Д системи «О», здійснювати процес переходу підсистем А і Д системи «О» від зони АРР до зони НПР;

5) забезпечити реагування підсистем А і Д системи «О» на евристично-синергетичний стимулювальний вплив самоорганізацією горизонтальних зв'язків між підсистемами А і Д системи «О» до досягнення даними зв'язками зони НПР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А і Д системи «О», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони АРР до зони НПР;

6) досягти запланованих параметрів проміжного результату гіперкомпенсаційної діяльності, тобто характеристик: а) другого Я-реального підсистем системи «О»: у результаті евристично-синергетичної стимулювальної роботи з людиною її підсистеми А і Д системи «О» мають нестабільно приєднані елементи, наступний (вищий) рівень розвитку і знаходяться в зоні НПР; б) другого Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті евристично-синергетичної стимулювальної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А і Д системи «О» мають такі (вищі) рівні розвитку, знаходяться в зоні НПР, є нестабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів проміжного результату гіперкомпенсації, якими є вищі рівні розвитку підсистем А і Д системи «О», з'єднаних між собою горизонтальними зв'язками;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою утворення горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від другого Я-реального (нестабільно більш розвинених підсистем А і Д системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальних

нестабільно більш розвинених підсистем А і Д системи «О»); б) від другого Я-реального (нестабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальних нестабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О»).

Протягом **п'ятого етапу** здійснюється *гіперкомпенсація як фазовий перехід* неможливості встановити безпосередні зв'язки між вищими рівнями розвитку недостатньо розвинених підсистем Б і Г системи «О» учасників гіперкомпенсаційного процесу. На даному етапі застосування евристично-синергетичної гіперкомпенсаційної методики робота полягає у плануванні та самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату гіперкомпенсації, для чого необхідно:

1) ухвалити рішення про спосіб досягнення остаточного результату: а) приєднання нових (раніше відсутніх) елементів підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (зона АПР); б) утворення вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» (зона АПР); в) здійснення пунктів а і б до досягнення надзвичайно високого рівня розвитку підсистемами А і Д (а за необхідності й підсистемами Е, Є, Ж, З тощо) системи «О» (зона АПР); г) приєднання нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми А системи «О» і високими рівнями розвитку підсистеми Б системи «О» (зона АПР); д) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між середніми рівнями розвитку підсистеми Б системи «О» і високими рівнями розвитку підсистеми В системи «О» (зона АПР); е) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між високими рівнями розвитку підсистеми В системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми Г системи «О» (зона АПР); є) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між високими рівнями розвитку підсистеми Г системи «О» і середніми рівнями розвитку підсистеми Д системи «О» (зона АПР); ж) утворення нових (раніше й зараз відсутніх) безпосередніх горизонтальних зв'язків між найвищими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О» (зона АПР);

2) вибрати програму дій у прямому гіперкомпенсаційному процесі: а) визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистем А і Д (а за необхідності й підсистем Е, Є, Ж, З тощо) системи «О» від зони АПР до зони АПР; б) визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г, Д, Е, Є, Ж, З тощо системи «О» від зони НПР до зони АПР;

3) викликати гіперкомпенсаційне еферентне збудження в підсистемах А і Д системи «О», що проявляється як виникнення в людини бажання досягти зони АПР наступного (вищого) рівня розвитку:

а) підсистем А і Д системи «О»; б) горизонтальних зв'язків між найвищими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О»;

4) забезпечити реагування підсистем А і Д системи «О» на евристично-синергетичний стимулюючий вплив самоорганізацією підсистем А і Д системи «О» до досягнення ними зони АПР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистем А і Д системи «О», здійснювати процес переходу підсистем А і Д системи «О» від зони НПР до зони АПР;

5) забезпечити реагування підсистем А і Д системи «О» на евристично-синергетичний стимулюючий вплив самоорганізацією горизонтальних зв'язків між підсистемами А і Д системи «О» до досягнення даними зв'язками зони АПР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор створений синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А і Д системи «О», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони НПР до зони АПР;

б) досягти запланованих параметрів остаточного результату гіперкомпенсаційної діяльності, тобто характеристик: а) третього Я-реального підсистем системи «О»: у результаті евристично-синергетичної стимулювальної роботи з людиною її підсистеми А і Д системи «О» мають стабільно приєднані елементи, наступний (вищий) рівень розвитку і знаходяться в зоні АПР; б) третього Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті евристично-синергетичної стимулювальної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А і Д системи «О» мають такий (вищий) рівень розвитку, знаходяться в зоні АПР, є стабільними;

7) забезпечити діяльність рецепторів остаточного результату гіперкомпенсації, якими є вищі рівні розвитку підсистем А і Д системи «О», з'єднаних між собою горизонтальними зв'язками;

8) реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О»: за допомогою утворення горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації: а) від третього Я-реального (стабільно більш розвинених підсистем А і Д системи «О») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільно більш розвинених підсистем А і Д системи «О»); б) від третього Я-реального (стабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А і Д системи «О»).

Отже, евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання гіперкомпенсації порушень має такі характеристики: 1) сутність гіперкомпенсаційної методики корелює із сутністю процесу гіперкомпенсації; 2) структура гіперкомпенсаційної

методики корелює зі структурою процесу гіперкомпенсації; 3) гіперкомпенсаційна методика базується на принципах, аналогічних принципам самоорганізації та саморуйнування в системах «О» і «Д» людини в ході гіперкомпенсаційного процесу; 4) методи гіперкомпенсаційної методики є способами реалізації процесу гіперкомпенсації; 5) етапи гіперкомпенсаційної методики корелюють із етапами процесу гіперкомпенсації; 6) система цілей і бажаних результатів гіперкомпенсаційної методики співпадає з системою цілей і бажаних результатів процесу гіперкомпенсації; 7) гіперкомпенсаційна методика відповідає системі потреб людини в гіперкомпенсації підсистем системи «Д» тощо. Методика з названими характеристиками здатна забезпечити ефективне зовнішнє управління внутрішнім прямим процесом гіперкомпенсації в системах «О» і «Д».

Висновки. Таким чином, методика стимулювання гіперкомпенсації порушень пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «Д» і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «О», здійснюючи зовнішнє й забезпечуючи внутрішнє управління процесом гіперкомпенсації порушень людини, сприяючи міцному закріпленню нових емерджентних якостей біологічної, психологічної та соціальної складових систем «О» і «Д» й досягненню системи гіперкомпенсаційних цілей. Дану методику можна застосовувати для роботи з людьми з порушенням роботи аналізаторних систем, із людьми з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем; у модифікованому вигляді методика може бути використана в освітньому процесі осіб із іншими ПФП.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому необхідно модифікувати евристично-синергетичну медико-психолого-педагогічну методику стимулювання гіперкомпенсації порушень для використання її в освітньому процесі осіб зі складними дефектами, порушеннями мовлення та іншими ПФП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин, П. К. (1975). *Очерки по физиологии функциональных систем*. Москва: Медицина (Anokhin, P. K. (1975). *Features on physiology of the functional systems*. Moscow: Medicine).
2. Выготский, Л. С. (2003). *Основы дефектологии*. Санкт-Петербург: Лань (Vyhotskii, L. S. (2003) *Foundations of defectology*. Saint Petersburg: Fallow deer).
3. Золотарьова, Т. В. (2010). Кореляція вертикальних процесів у системах «особистість» і «дефект» у дітей із психофізичними порушеннями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 128–150 (Zolotarova, T. V. (2010). Correlation of vertical processes in systems “personality” and “defect” of children with psychophysical disorders. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 128–150).
4. Золотарьова, Т. В. (2016). Пізнавально-творча самореалізація молодших школярів із ДЦП і стан сформованості їх емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8, 241–263 (Zolotariova, T. V. (2016) Cognitive-creative self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy and level of development of their emotions, will, interests, necessities, aims, motives and motivations. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 241–263).

5. Золотарьова, Т. В. (2011). Синергетичні методи корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 19, 73–77 (Zolotariova, T. V. (2011). Synergetic methods of correctional pedagogics. *Scientific magazine of NPU named after M. P. Dragomanov*, 19, 73–77).

6. Золотарьова, Т. В. (2015). Характеристика дисипативних функціональних структур, які виникають у системах «особистість» і «дефект». *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: 5, т. 2, 117–132 (Zolotariova, T. V. (2015). Characteristic of dissipative functional structures, which arise in systems "personality" and "defect". *Actual problems of the correctional education (pedagogic sciences): in 5 vol, vol. 2*, 117–132).

7. Макаренко, А. С. (1984). *Педагогические сочинения: в 8-ми т., 3 т.* Москва: Педагогика (Makarenko, A. S. (1984). *The pedagogical works in eight volumes, 3 v.* Moscow: Pedagogics).

8. Хуторской, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения.* Москва: МГУ (Hutorskoi, A. V. (2003). *Didactic heuristic. Theory and technology of the creative teaching.* Moscow: MSU).

9. Цикин, В. А., Брижатый, А. В. (2005). *Синергетика и образование: новые подходы.* Сумы: СумГПУ (Tsikin, V. A., Brizhatyi, A. V. (2005). *Synergetics and education: new approaches.* Sumy: SumSPU).

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Татьяна. Методика стимулирования гиперкомпенсации нарушений.

В статье предлагается эвристико-синергетическая медико-психолого-педагогическая методика стимулирования гиперкомпенсации нарушений. В основе данной методики лежат принципы синергетики, теория функциональных систем П. К. Анохина, теория Л. С. Выготского о зонах развития и компенсаторных процессах в системе «личность», принцип «завтрашней радости» А. С. Макаренко, гештальтпсихология. В методике стимулирования гиперкомпенсации нарушений применяются синергетические методы прямой гиперкомпенсации – способы стимулирования собственной деятельности человека, направленной на процесс самоорганизации системы «личность», результатом которого является чрезвычайно высокий уровень развития минимум двух подсистем системы «личность» и образование между ними горизонтальных связей, которые становятся обходным путем для установления взаимосвязи менее развитых подсистем системы «личность», в которых при данных условиях невозможна самоорганизация.

Ключевые слова: синергетика, эвристика, гиперкомпенсация, система «дефект», система «личность».

SUMMARY

Zolotaryova Tatiana. Methodology of stimulation of disorders overcompensation.

In the article the heuristic-synergetic medic-psychological-pedagogical method of stimulation of disorders overcompensation is offered. The synergetic methods of disorders direct overcompensation are used in the methodology. The methodology has propedevtical stage and five basic stages. During the preparatory stage arises the system of intercommunications between the active subsystems of the first signal system of participants of overcompensatory

process. As a result of realization of the first basic stage of work every participant of the overcompensatory process reveals an insufficiently well developed subsystems B and D of the system "personality". These subsystems can not be self-organized, there are appropriate subsystems B and D of the system "defect". Subsystems B and D can not set between itself horizontal intercommunications through the greatest levels of the development as a result of presence between them subsystem C of the system "personality" of lower level of development, which has the appropriate subsystem in the system "defect". In the issue of realization of the second basic stage of work the person reveals subsystems A and E of the system «personality» with the higher level of development, which would be related with subsystems B and D of the system «personality» with the lower level of development. In consequence of realization of the third basic stage of work the participants of overcompensatory process create complex image of itself with the higher level of development of subsystems A and E of the system "personality" and with intercommunications between them. On the fourth basic stage of work the person determines the way of overcompensation and will realize it: using the created complex image as attractor, the person carries out the process of overcompensation impossible of self-organization of subsystem B and D of the system "personality" to self-organization of subsystem A and E of the system "personality" to achieve its zone of the nearest progressive development. On the fifth basic stage of work, using the created synsense image as attractor, the participants of overcompensatory process continue to carry out the work, beginning on the fourth basic stage to achieve with subsystem A and E of the system "personality" to zone of the actual progressive development. The methodology is instrumental in forming in person the skills to set intermediates and ultimate goals correctly, to overcome difficulties, which arise in the process of reaching the goal. Healthy persons, persons with bad eyesight and dull hearing, persons with easy mental retardation and delay of psychical development, persons with child's cerebral palsy can use this methodology.

Key words: synergetics, heuristics, overcompensation, system "defect", system "personality".

УДК 373.091.12

Юлія Самойлова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-4377-7309

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/152-166

НОРМАТИВНІ, ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ УКРАЇНИ

У статті окреслено та з'ясовано нормативні, змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж (ІШМ) України. Окреслено основні положення їхньої діяльності: необхідність диверсифікації системи освіти через створення мережі інноваційних шкіл; розробка відповідної законодавчої бази регулювання діяльності об'єднаних навчальних закладів; стимулювання урядом змін, відкриття нових шкіл, налагодження партнерських стосунків між школами. З'ясовано змістові засади: формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням та до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду; професійний розвиток учителів та шкільної адміністрації; здійснення

активних заходів для активізації співробітництва з батьками учнів, місцевою освітньою адміністрацією, громадськістю; впровадження інтегративно-діяльнісного підходу до викладання навчальних дисциплін природничо-математичного циклу. Схарактеризовано організаційні форми діяльності ІШМ України: 1) взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; 2) науково-методичні та практичні конференції; 3) поширення та популяризація здобутих знань та інформації через друковані матеріали, відео, Інтернет; 4) проведення комплексного моніторингу ефективного впровадження інноваційно-педагогічних технологій у роботу загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: інновація, мережа, інноваційна шкільна мережа, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Сучасний процес реформування системи освіти як сфери соціальної практики суспільства в Україні започатковано на початку 90-х років ХХ ст. в умовах переходу до державного будівництва й культурного відродження незалежної української держави. Реформування освіти стало пріоритетним напрямом сучасного розвитку суспільства. До того ж, освітні реформи віддзеркалюють розвиток держави та є важливою складовою її національної безпеки.

У «Національній доктрині розвитку освіти» зазначено, що реформування середньої освіти в Україні передбачає «прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [5]. У контексті даного твердження зауважимо, що для успішного розвитку освіти слід активно розвивати й поширювати в освітній практиці інновації, серед яких, на нашу думку, є інноваційні шкільні мережі. Відтак, необхідним є здійснення тісної співпраці з міжнародною спільнотою, яка займається питаннями освіти, а також вивчення й запровадження позитивного інноваційного досвіду розвинених країн. Для України цінним є досвід створення інноваційних шкільних мереж у США, де зазначений тип закладів освіти має високий інноваційний потенціал у системі середньої освіти країни.

Аналіз актуальних досліджень. Інноваційні перетворення в освіті стали об'єктом наукових інтересів широкого кола теоретиків і практиків освіти США, Канади та Великої Британії. Так, М. Барбер, Р. Елмор, Б. Левін, Е. Ліберман, М. Фуллан, Д. Хопкінс та ін. аналізують історичний контекст, чинники, що зумовлюють інновації в освіті, зміст конкретного інноваційного процесу, особливості освітніх перетворень, закономірності проведення та здійснення освітніх змін.

Структурно-логічний аналіз досліджень із педагогічної інноватики дозволив виокремити такі аспекти розгляду як педагогічного феномену: філософський (Л. Даниленко, В. Кремень, В. Рябенко, В. Цикін та ін.), освітньо-політичний (Л. Ващенко, В. Загвязинський, С. Ніколаєнко, В. Химинець та ін.), управлінський (Л. Вознюк, Л. Даниленко, М. Карамушка, О. Козлова, А. Сбруєва, В. Сластьонін та ін.), змістовий (І. Дичківська, В. Паламарчук, Л. Подимова,

О. Попова та ін.), технологічний (І. Матіюк, О. Пехота, Г. Сазоненко, Г. Селевко та ін.), професійно-педагогічний (О. Кіяшко, М. Лазарєв та ін.).

Однак, дослідження причин виникнення, особливостей розвитку й умов поширення інноваційних шкільних мереж, зокрема у США не було предметом спеціальних педагогічних розвідок. Окремі аспекти мережування навчальних закладів розглядаються в наукових розвідках М. Бойченко (тенденції розвитку шкільних мереж як колаборативних організацій, спрямованих на поширення прогресивного педагогічного досвіду, підтримку професіоналізму та мотивацію педагогічних працівників шкіл до інноваційного розвитку в контексті децентралізаційних процесів управління системою освіти США), К. Гаращука (сутнісні засади теорії шкільних мереж як чинника та концептуальної основи структурних реформ загальної середньої освіти Великої Британії кінця XX – початку XXI століття), А. Сбруєвої [10] (інноваційні освітні мережі як нова організаційна форма здійснення освітніх реформ управління освітою, що визначають структурну перебудову освітніх систем, і являють собою утворення нового типу об'єднань на мезорівні освітніх систем, що слугують в умовах спрощення їх ієрархічної структури ініціатором та стимулятором освітніх перетворень), І. Чистякової [11] (організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії).

Мета статті – з'ясувати нормативні, змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж України.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження використано сукупність взаємопов'язаних методів: загальнонаукових: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення, що дали змогу вивчити офіційні документи освітніх реформ; конкретнонаукових: структурно-логічний метод уможливив визначення нормативних засад досліджуваного феномену; системно-функціональний метод стали основою для виявлення змістових і процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж України.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетні напрями державної освітньої політики окреслено в таких політичних документах, як Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття», 1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), закони України «Про освіту» (1991, 2006, 2017), «Про загальну середню освіту» (1999). Відтак, до таких напрямів на підставі структурно-логічного аналізу зазначених державних документів можемо віднести:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей здобуття освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту й форм організації навчально-виховного процесу та ін. [5].

Розуміння нормативних засад діяльності сучасних інноваційних шкільних мереж України вимагає характеристики законодавчої бази системи освіти країни. Важливим питанням у цьому контексті є реформування освіти в Українській державі. Так, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») визначає стратегічні завдання, шляхи реформування освіти в Україні та принципи реалізації Програми.

Серед завдань цінним для створення та розвитку інноваційних шкільних мереж є виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів; глибокої демократизації традиційних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти [1].

До основних шляхів реформування освіти розробники Програми відносять:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина;
- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;
- реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;
- радикальна перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;
- органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі;
- створення нової правової та нормативної бази освіти [1].

Принципами реалізації Програми є такі:

- демократизація освіти, що передбачає децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики Української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань

їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, у якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів;

- відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцією у світові освітні структури;

- багатокладність та варіантність освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіантного компоненту змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів [1].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає ключові напрями державної освітньої політики, якими мають стати:

- оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу;

- модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку;

- створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти;

- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [6].

А вдосконалення структури системи освіти, згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, передбачає:

- удосконалення законодавчої і нормативно-правової бази з метою приведення структури і змісту дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної і вищої освіти у відповідність до європейських стандартів;

- розроблення наукових підходів до ефективної оптимізації мережі навчальних закладів усіх підсистем освіти;

- урізноманітнення моделей організації освіти, зокрема для сільських дітей: створення освітніх округів, ресурсних центрів дистанційного навчання, філій базових шкіл, домашніх шкіл типу «школа-родина», дошкільних навчальних закладів сімейного типу тощо та ін. [6].

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що держава повинна забезпечувати: інноваційний характер навчально-виховної діяльності; різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання й виховання та ін.

Важливим аспектом діяльності інноваційних шкільних мереж є управління ними. Це вимагає модернізації управління освітою, про що йдеться і в Національній доктрині розвитку освіти. У статті 23 проголошується, що модернізація управління освітою України передбачає: оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; перехід до програмно-цільового управління; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів у сфері освіти [5].

У статті 6 Закону України «Про освіту» про засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності серед низки основних засад і принципів визначено такі:

- забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності;
- різноманітність освіти;
- цілісність і наступність системи освіти;
- свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності;
- академічна свобода;
- державно-громадське партнерство;
- державно-приватне партнерство;
- сприяння навчанню впродовж життя;
- інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір [3].

Цінною для створення й розвитку інноваційних шкільних мереж на території України стаття 9, у якій зазначено форми здобуття освіти, зокрема і мережева форма здобуття освіти як спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах [3].

В останні роки в Україні з'явилася нова форма об'єднання закладів освіти – опорні школи, які можемо також віднести до одного з типів інноваційних шкільних мереж за територіальною ознакою. Так, у статті 13 Закону «Про освіту» йдеться про таке:

1. Для забезпечення територіальної доступності повної загальної середньої освіти органи місцевого самоврядування створюють і утримують мережу закладів освіти та їхніх філій.

Кожна особа має право здобувати початкову та базову середню освіту в закладі освіти (його філії), що найбільш доступний та наближений до місця проживання особи.

Право особи здобувати початкову та базову середню освіту у державному або комунальному закладі освіти (його філії), за яким

закріплена територія обслуговування, на якій проживає ця особа, гарантується, що не обмежує право особи обрати інший заклад освіти.

2. З метою створення умов для здобуття повної загальної середньої освіти, запровадження профільного навчання, забезпечення всебічного розвитку особи, раціонального та ефективного використання наявних ресурсів і матеріально-технічної бази закладів освіти, їх модернізації створюється освітній округ.

Освітній округ – це сукупність закладів освіти (їхніх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту, що забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території [3].

Важливим питанням щодо діяльності закладів освіти в країні є питання статусу закладу загальної середньої освіти, у тому числі й інноваційних шкільних мереж, про що зазначено у статті 10 Закону: «Заклади загальної середньої освіти можуть бути засновані на засадах державно-приватного партнерства (корпоративний заклад загальної середньої освіти). ... Статус корпоративного має заклад загальної середньої освіти, заснований кількома суб'єктами різних форм власності на засадах державно-приватного партнерства, особливості управління яким визначаються засновницьким договором і статутом, у якому, зокрема, можуть визначатися питання управління рухомим і нерухомим майном» [3].

Для окреслення нормативних засад діяльності інноваційних шкільних мереж в Україні важливим є аналіз Закону «Про загальну середню освіту», зокрема стаття 9, у якій визначено типи загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

Отже, за цим Законом, до загальноосвітніх навчальних закладів належать:

- школа I-III ступенів;
- спеціалізована школа (школа-інтернат) I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів;
- гімназія (гімназія-інтернат) – навчальний заклад II-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю;
- колегіум (колегіум-інтернат) – навчальний заклад II-III ступенів філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілю;
- ліцей (ліцей-інтернат) – навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням та допрофесійною підготовкою (може надавати освітні послуги II ступеня, починаючи з 8 класу);
- школа-інтернат I-III ступенів – навчальний заклад з частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги;
- спеціальна школа (школа-інтернат) I-III ступенів – навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

- санаторна школа (школа-інтернат) I-III ступенів – навчальний заклад з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;
- школа соціальної реабілітації – навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюється окремо для хлопців і дівчат);
- вечірня (змінна) школа II-III ступенів – навчальний заклад для громадян, які не мають можливості навчатися у школах з денною формою навчання;
- навчально-реабілітаційний центр – навчальний заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку [2].

Крім того, загальноосвітні навчальні заклади для задоволення допрофесійних, професійних запитів і культурно-освітніх потреб громадян можуть входити до складу освітніх округів, спілок, інших об'єднань, у тому числі за участі навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти різних типів і рівнів акредитації, закладів культури, фізичної культури та спорту, підприємств і громадських організацій [2].

Таким чином, аналіз освітніх документів України дає змогу стверджувати, що в основі нормативного забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж у країні покладено загальні закони про освіту та положень про інноваційну діяльність, а також накази Міністерства освіти і науки.

Успішним зразком створення інноваційних шкільних мереж в Україні є проекти «Росток» (кер. Т. Пушкарьова), «Крок за кроком» (кер. Н. Бібік, Л. Кочина, Н. Софій), «Азимут» (кер. С. Підмазін), «Довкілля» (кер. В. Ільченко). У контексті даного дослідження змістові та процесуальні засади інноваційних шкільних мереж України з'ясуємо на прикладі інноваційної технології «Росток».

За результатами багаторічних досліджень, педагогічний проект «Росток» реалізується як педагогічна технологія розвитку дітей (наказ МОН від 06.08.2014 № 905 «Про завершення дослідно-експериментальної роботи за науково-педагогічним проектом «Росток» у початковій школі та впровадження педагогічної технології «Росток» у ЗНЗ»).

Метою діяльності проекту «Росток» є формування здібностей до саморозвитку та самореалізації особистості на засадах інтеграції, діяльнісного підходу до навчання й виховання. Відповідно основними завданнями проекту розробники визначають: підвищення рівня фізичного, психічного, морального, інтелектуального, духовного та творчого розвитку учнів у процесі організації активної діяльності на основі інтеграції; гуманізацію й екологізацію змісту, педагогічних технологій і методів

навчання, реалізованих у науковому та навчально-методичному забезпеченні педагогічного процесу школи [7].

Основними концептуальними засадами педагогічної технології «Росток» стали такі напрями розвитку сучасної освіти, як гуманізація, екологізація й інтеграція навчально-виховного процесу, його розвивальна орієнтація на основі діяльнісного підходу. А створені розвивальні освітні програми зорієнтовані на формування здібностей до самоорганізації; самонавчання й саморозвитку.

Основні концептуальні положення проекту «Росток» представлені в моделі виховної системи класу [4], яка була запропонована розробниками (Рис. 1).



Рис. 1. Модель виховної системи класу за проектом «Росток»

Системно-структурний аналіз розвивальної технології «Росток» дозволяє стверджувати, що вона відповідає новим підходам концепції Нової Української Школи, новим освітнім стандартам. Технологія «Росток» гнучка й варіативна, побудована на тих самих принципах, що й Нова Українська Школа: інтеграція, діяльнісний підхід, системність та екологізація освіти, особистісний підхід до учасників навчального процесу, розвиваюче навчання та виховання.

Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів I-II ступенів, що працюють за педагогічною технологією «Росток», затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 06.08.2014 № 905 та розроблені відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від

20.04.2011 р. № 462 та відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.

Автором педагогічної технології «Росток» розроблено Програму впровадження педагогічної технології «Росток» у основній школі [8], у якій представлено основні напрями діяльності, а саме: навчально-методичне забезпечення, наукове керівництво, діагностичне забезпечення, організаційне і кадрове забезпечення проекту «Росток», видавнича діяльність (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Основні напрями діяльності проекту «Росток»

№	Напрями діяльності	Зміст роботи
1.	Навчально-методичне забезпечення	Впровадження результатів наукових досліджень проведених за основними напрямками інноваційно-педагогічної технології «Росток» у навчально-виховний процес опорних загальноосвітніх навчальних закладів
2.		Оновлення програм навчальних курсів учителів початкової школи за напрямками «Навколишній світ», «Українська мова» та «Математика»
3.		Розробка програми навчального курсу «Інформаційна культура» (освітня галузь «Технологія») для вчителів початкової школи
4.		Електронна підтримка навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджують інноваційно-педагогічну технологію «Росток»
5.		Розробка методичного забезпечення викладання інтегрованого навчального курсу «Навколишній світ. 5-6 класи»
6.		Проведення науково-педагогічної експертизи та апробація навчально-методичних комплектів курсів «Навколишній світ 5 – 6 класи», «Математика. 5 – 6 класи» на предмет відповідності змісту посібників науковим засадам інноваційно-педагогічної технології «Росток»
7.		Дослідження особливостей впровадження інтегративно-діяльнісного підходу до викладання навчальних дисциплін галузі «Природознавство» в 6-9 класах на наукових засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
8.		Розробка навчально-методичних комплектів навчальних дисциплін галузі «Природознавство» для 6-9 класів, «Математика» для 7-9 класів, «Елементи теорії ймовірностей» для 6-8 класів на наукових засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
9.		Продовження апробації навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни «Англійська мова. 1-4 класи»
10.		Проведення апробації навчальних програм, навчальних і навчально-методичних посібників, розроблених для 5-9 класів відповідно до наукових засад інноваційно-педагогічної технології «Росток»
11.		Реалізація в межах інноваційно-педагогічної технології «Росток» системи заходів з оздоровлення та комплексної діагностики стану здоров'я дітей

12.		Реалізація в межах інноваційно-педагогічної технології «Росток» системи заходів з реалізації основних принципів освіти для сталого розвитку
1.	Наукове керівництво	Здійснення наукового керівництва дослідно-експериментальною роботою
	Діагностичне забезпечення	Розробка інструментарію комплексного моніторингу ефективного впровадження інноваційно-педагогічної технології «Росток» у роботу загальноосвітнього навчального закладу.
2.		Проведення комплексного моніторингу всіх напрямів інноваційно-педагогічної технології «Росток»
3.		Проведення систематичної діагностики мотивації навчання, самооцінки рівнів рефлексії, креативності й загального творчого розвитку учнів у межах педагогічної технології
4.		Проведення систематичної діагностики рівня навантаження учнів за показниками стану здоров'я. Створення здоров'язбережувального освітнього середовища
5.		Проведення систематичної діагностики рівня професійної компетентності вчителя й психологічного клімату опорних загальноосвітніх навчальних закладів
1.	Організаційне і кадрове забезпечення	Організація роботи навчально-методичних центрів на базі регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти щодо підготовки вчителів до викладання навчальних дисциплін інваріантної та варіативної складової навчального плану на наукових засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
2.		Організація роботи інформаційно-консультативних центрів на базі загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють за інноваційно-педагогічною технологією «Росток»
3.		Проведення навчально-методичних семінарів і навчальних курсів для вчителів та адміністрації навчальних закладів, які працюють за інноваційно-педагогічною технологією «Росток»
4.		Аналіз щорічних звітів загальноосвітніх навчальних закладів про результати впровадження інноваційно-педагогічної технології «Росток»
5.		Створення авторських колективів, експертних і робочих груп для розробки, апробації, експертизи та постійного моніторингу навчально-методичного забезпечення використання інноваційно-педагогічної технології «Росток» у навчально-виховний процес навчальних закладів
6.		Підготовка наукового звіту за результатами наукової та науково-методичної роботи в межах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
7.		Участь у наукових конференціях різних рівнів з метою поширення власного досвіду
1.	Видавнича діяльність	Підготовка до друку навчальних і методичних посібників на основних засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
2.		Організація необхідної видавничої діяльності на базі науково-виробничого підприємства «Росток А.В.Т.» з метою забезпечення суб'єктів навчально-виховного процесу необхідними навчальними та методичними матеріалами

Отже, проаналізувавши навчально-методичну літературу, наукові публікації автора й учасників проекту, наголосимо, що в основу Програми покладено діяльнісний підхід, який дає змогу організувати навчально-виховний процес через різноманітну творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета, які інтегруються в цілісну систему, де використовуються напрями розвивальної роботи. Учні отримують необхідні знання завдяки різноманітним способам активізації сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу: спостереження, дослід, самостійний пошук інформації та інші види розумової діяльності. Варіативності мислення сприяють спеціально розроблені вправи й завдання на розвиток уяви й літературної творчості: складання невеличких казок і оповідань про навколишній світ, поетичні й інші вправи з розвитку мовлення, вправи з моделювання, конструювання об'єктів і явищ навколишнього світу, вправи й завдання на оволодіння навчальними вміннями.

На думку автора проекту Т. Пушкарьової, на сучасному етапі діяльності технології «Росток» нагальним є пошук нового змісту, методів, технологій, моделей підготовки педагога до інноваційної, зокрема проектної, діяльності. Це спонукало до розроблення проекту зі створення інноваційної моделі підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку». Результатом проекту має стати теоретичне та експериментальне обґрунтування змістовно-функціональних компонентів моделі; формулювання організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку системи підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями, їхньої професійної та психологічної готовності до нових потреб ринку праці, нестандартного творчого мислення, самовдосконалення, ефективного спілкування, інноваційної діяльності. Впровадження проекту «Академія інноваційного розвитку освіти» забезпечує реалізацію стратегії державної освітньої політики щодо її інноваційного розвитку, формування компетентної, розвиненої особистості [9].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналіз основних освітніх документів дає змогу зазначити, що в основу нормативного забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж України покладено загальні закони й положення про інноваційну діяльність і накази Міністерства освіти і науки, а також визначити такі основні положення діяльності інноваційних шкільних мереж України, що були задекларовані в досліджуваних законодавчих документах:

- необхідність диверсифікації системи освіти через створення мережі інноваційних шкіл;
- розробка відповідної законодавчої бази регулювання діяльності об'єднаних навчальних закладів;

- стимулювання урядом змін, відкриття нових шкіл, налагодження партнерських стосунків між школами.

Дослідження діяльності інноваційної шкільної мережі «Росток» зробило можливим з'ясування змістових і процесуальних засад досліджуваного явища.

До змістових засад відносимо:

- формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням;
- формування готовності навчального закладу до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду;
- професійний розвиток учителів та шкільної адміністрації;
- здійснення активних заходів для активізації співробітництва з батьками учнів, місцевою освітньою адміністрацією, громадськістю;
- впровадження інтегративно-діяльнісного підходу до викладання навчальних дисциплін природничо-математичного циклу.

З метою з'ясування процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж України було схарактеризовано організаційні форми їх діяльності, а саме: 1) взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; 2) науково-методичні та практичні конференції; 3) поширення та популяризація здобутих знань та інформації через друковані матеріали, відео, Інтернет; 4) проведення комплексного моніторингу ефективного впровадження інноваційно-педагогічних технологій у роботу загальноосвітніх навчальних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговують змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж України, зокрема проектів «Крок за кроком», «Довкілля», «Азимут».

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1996). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (*The State National Program "Education" ("Ukraine XXI Century")*) (1996). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
2. Закон «Про загальну середню освіту» (1999). Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (*The Law "On General Secondary Education"*) (1999). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
3. Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (*The Law of Ukraine "On Education"*) (2017). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Модель виховної системи класу. Режим доступу: <http://www.rostok.org.ua/literatura/publikatsiyi/> (*Model of the educational system of the class*. Retrieved from: <http://www.rostok.org.ua/literatura/publikatsiyi/>).
5. Національна доктрина розвитку освіти (2002). *Освіта*, 26, 2–4 (*National Doctrine for the Development of Education* (2002). *Education* 26, 2-4.).

6. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки* (2013). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (*The National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021* (2013). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).
7. *Педагогічна технологія «Росток»*. Режим доступу: <http://www.rostok.org.ua/> (*Pedagogical technology "Rostok"*. Retrieved from: <http://www.rostok.org.ua/>).
8. *Програма впровадження педагогічної технології «Росток» у основній школі*. Режим доступу: <http://www.rostok.org.ua/typovi-navchalni-planu> (*Program of introduction of pedagogical technology "Rostok" in the basic school*. Retrieved from: <http://www.rostok.org.ua/typovi-navchalni-planu>).
9. Пушкарёва, Т. О. (2016). Підготовка педагогічних працівників до інноваційної діяльності: проект Академія інноваційного розвитку освіти. *Український педагогічний журнал*, 4, 71-78 (Pushkareva, T. O. (2016). Training teaching staff to providing innovation activities by the project "Academy of innovation education development". *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 71-78).
10. Сбруева А. А. (2005). Інноваційні освітні мережі розвинених країн: типологія, цілі, напрями та умови ефективної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики*, 4 (14), 81-87. (Sbruieva A. A. (2005). Innovative educational networks of developed countries: typology, goals, directions and conditions of effective activities. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after. M.P. Drahomanov. Series 16. The Creative Personality of a Teacher: Problems of Theory and Practice*, 4 (14), 81-87.)
11. Чистякова, І. А. (2010). Концептуальні засади застосування мережевих технологій в освітніх інноваційних процесах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (8), 73–80 (Chistyakov, I. A. (2010). Conceptual bases of application of network technologies in educational innovative processes. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 6 (8), 73-80.).

РЕЗЮМЕ

Самойлова Юлия. Нормативные, содержательные и процессуальные основы деятельности инновационных школьных сетей Украины.

В статье обозначены и выяснены нормативные, содержательные и процессуальные основы деятельности инновационных школьных сетей (ИШС) Украины. Определены основные положения их деятельности: необходимость диверсификации системы образования через создание сети инновационных школ; разработка соответствующей законодательной базы регулирования деятельности объединенных учебных заведений; стимулирование правительством изменений, открытие новых школ, налаживание партнерских отношений между школами. Выяснены содержательные основы: формирование готовности школы к предоставлению качественного образования всем ученикам и к сотрудничеству в деле распространения прогрессивного педагогического и управленческого опыта; профессиональное развитие учителей и школьной администрации; осуществление активных мер по активизации сотрудничества с родителями учащихся, местной образовательной администрацией, общественностью; внедрение интегративно-деятельностного подхода к преподаванию учебных дисциплин естественно-математического цикла. Охарактеризованы организационные формы деятельности ИШС Украины: 1) взаимопосещения учителями учебных занятий и совместный анализ их результатов; 2) научно-методические и практические конференции; 3) распространение и популя-

ризация полученных знаний и информации через печатные материалы, видео, Интернет; 4) проведение комплексного мониторинга эффективного внедрения инновационно-педагогических технологий в работу общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: инновация, сеть, инновационная школьная сеть, заведение общего среднего образования.

SUMMARY

Samoylova Julia. Normative, substantial and procedural bases of activity of innovative school networks of Ukraine.

The article identifies and clarifies the normative, substantive and procedural foundations of the innovative school networks (ISN) of Ukraine.

To achieve this goal, a set of interrelated methods has been used: general scientific: analysis, synthesis, abstraction, comparison and generalization, which have enabled to study official documents of educational reforms; specifically scientific: structural-logical analysis has made it possible to determine the normative principles of the phenomenon; system-structural and system-functional analysis have become the basis for revealing of the content and procedural principles of activity of innovative school networks of Ukraine.

The main provisions of the activities of innovative school networks are defined: the need to diversify the education system through the creation of a network of innovative schools; development of an appropriate legislative framework for regulating the activities of joint educational institutions; government stimulation of change, the opening of new schools and the establishment of partnership relations between schools. The substantial foundations are clarified: the readiness of the school to provide quality education to all students and to cooperate in the dissemination of progressive pedagogical and managerial experience; professional development of teachers and school administration; implementation of active measures to enhance cooperation with students' parents, local educational administration, the public; the introduction of an integrative-activity approach to the teaching of the disciplines of the natural-mathematical cycle. The organizational forms of the activity of the ISN of Ukraine are characterized: 1) the teacher's mutual attendance of training sessions and a joint analysis of their results; 2) scientific-methodical and practical conferences; 3) dissemination and popularization of the acquired knowledge and information through printed materials, video, the Internet; 4) conducting comprehensive monitoring of the effective implementation of innovative pedagogical technologies in the work of general educational institutions.

The study does not exhaust all aspects of the above problem. The content and procedural principles of the activity of innovative school networks of Ukraine, in particular, «Step by Step», «Environment» and «Azimuth» projects deserve further study.

Keywords: innovation, network, innovative school network, institution of general secondary education.

ГРОМАДСЬКА І ПРИВАТНА ІНІЦІАТИВА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено спробу розкриття громадської і приватної ініціативи як вагомого чинника розвитку вищої освіти України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Установлено, що незважаючи на численні бюрократичні перепони наукові, товариства та фізичні особи активно долучилися до створення громадських і приватних різномісних вищих навчальних закладів – педагогічних, медичних, народногосподарчих (комерційних, сільськогосподарських, інженерно-промислових), мистецьких та дипломатичних. З'ясовано, що в період національного відродження увага громадськості зосередилася на фундуванні народних університетів як вишів нового типу. Доведено, що в досліджуваній період суттєво розширився спектр спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців, що відповідало актуальним запитам суспільства.

Ключові слова: громадська ініціатива, приватна ініціатива, вища освіта, вищий навчальний заклад, вищі курси, інститут, народний університет, підготовка фахівців.

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі на сучасному етапі висуває перед можновладцями та науковцями завдання віднайдення шляхів подальшого вдосконалення вітчизняної освіти, її піднесення на якісно новий рівень. Відповідно до основних нормативних документів України, реалізація стратегічних напрямів розвитку галузі передбачає створення умов для активного залучення до цього процесу громадської та приватної ініціативи, що має вагомий потенціал у пошуку нових смислових орієнтирів та одночасного збереження надбань культуротворчої діяльності. Проте в сучасних спробах реформування вітчизняної освіти варто спиратися не лише на новітні досягнення науки та інноваційної педагогічної практики, але й на історичний досвід, його демократичні та гуманістичні традиції. У цьому контексті в межах історії України привертає увагу період другої половини ХІХ – початку ХХ століття – час, коли громадська і приватна ініціатива була вагомим чинником розвитку вищої освіти, сприяючи підготовці висококваліфікованих фахівців для різних галузей економіки та народної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Роль громадської та приватної ініціативи в розвитку вищої освіти привертала увагу дослідників з дорадянських часів. Із проголошенням незалежності України відбувся сплеск наукового інтересу до проблеми, свідченням чого стало збільшення

досліджень монографічного та дисертаційного рівнів (з філософії, соціології, історії, педагогіки, права, економіки, теорії державного управління) щодо окремих аспектів діяльності вищої школи України, зокрема приватної (В. Астахова, М. Бірюкова, Л. Герасіна, І. Добрянський, О. Донік, О. Драч, О. Друганова, С. Жара, О. Іванов, Т. Лутаєва, С. Медведчук, Т. Павлова, В. Постолатій, Я. Романчук, Є. Степанович, Т. Удовицька, Я. Ханік, І. Якимів та ін.). Подвижницька та благодійна діяльність представників різних соціальних верств і громадських товариств, зокрема щодо фундування та підтримки вищих навчальних закладів, стала предметом досліджень Л. Вовк, Л. Корж-Усенко, В. Корнієнко, А. Нарадька, С. Поляруша, Н. Сейко, М. Слабошпицького, В. Червінського та інших. Водночас, незважаючи на те, що розвиток вищої освіти на території України все більше привертає увагу науковців, роль у цьому процесі громадської та приватної ініціативи залишається мало дослідженою, особливо в історико-педагогічному ракурсі.

Мета статті полягає у спробі розкриття громадської і приватної ініціативи як вагомого чинника розвитку вищої освіти України у другій половині XIX – на початку XX століття.

Методи дослідження: загальнонаукові методи порівняння й узагальнення забезпечили можливість формулювання вихідних положень та висновків наукової розвідки; текстологічний і ретроспективний аналіз використано при опрацюванні літературних та архівних джерел, що дозволило з'ясувати тенденції розвитку вищої освіти України в другій половині XIX – на початку XX століття й розкрити роль громадської та приватної ініціативи в цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективний аналіз розвитку освіти на території України засвідчує, що ще з часів Київської Русі турботу про навчання і виховання молодого покоління розділяли між собою держава, церква та суспільство. Ця тенденція зберігала свою актуальність і в козацький період, проте із входженням українських земель до складу Російської імперії наприкінці XVIII століття ситуація різко змінилася – прерогатива у вирішенні питань з різних сфер суспільного життя перейшла до державного апарату російського самодержавства.

Черговий сплеск інтересу громадськості до освітньої справи припав на другу половину XIX – початок XX століття, що було пов'язано, перш за все, з інтенсивним розвитком промисловості, державними реформами та активізацією громадсько-політичних рухів. Вища школа досліджуваного періоду знаходилася на перетині багатьох культурно-історичних, соціально-економічних і суспільно-політичних процесів та потребувала реформування.

Вагому роль у цьому процесі відіграли громадська та приватна ініціатива, адже запропоновані та зреалізовані за допомогою громадськості проекти сприяли не тільки кількісній, але й якісній розбудові вищої освіти. У контексті досліджуваної проблематики показовим є досвід Харкова, одного з

промислових центрів Російської імперії та культурно-просвітницького осередку України. Погодимося з дослідницею Т. Павловою [9], що проблема низького рівня освіченості була глибоко усвідомлена харківською інтелігенцією, а її авангард, роль якого виконувала університетська професура, долучився до активної боротьби з цією соціальною проблемою в межах фундування та підтримки численних культурно-просвітницьких проектів. Саме завдяки громадській та приватній ініціативі діяли чисельні недільні, загальноосвітні та ремісничі школи, літні колонії для дітей, бібліотеки-читальні, видавалися книги, надавалася методична та матеріальна допомога вчителям.

Такі кроки сприяли формуванню соціокультурного середовища, у межах якого стимулювалися прагнення громадськості до підвищення культурного та освітнього рівнів населення, постала достатньо розвинена освітня інфраструктура, нагромаджувався досвід організаторської і просвітницької діяльності, що стало підставою для створення цілої низки громадських та приватних вищих навчальних закладів. Так, на території Харкова в досліджуваний період діяли педагогічні, медичні, народногосподарчі вищі школи: Вищі жіночі курси Н. І. Нев'яндт (1906–1910), Вищі жіночі курси Харківського товариства взаємодопомоги трудящим жінкам (1907–1919), приватний Жіночий медичний інститут Харківського медичного товариства (1910–1919), Вищі комерційні курси, пізніше Комерційний інститут Харківського купецького товариства (1912–1919), Жіночий політехнічний інститут Південно-Російського товариства технологів (1916–1919), Вищі жіночі курси сільського господарства і лісівництва Ново-Олександрівського інституту сільського господарства і лісівництва (1917–1919), Міський народний університет (1917–1919) [9, с. 330].

За підрахунками сучасних дослідників, зокрема Т. Удовиської [14, с. 90], наприкінці XIX – на початку XX століття в Україні функціонувало 17 громадських і приватних вищих навчальних закладів, які, відповідно до їх спеціалізації та змісту підготовки фахівців, розподілялися на декілька груп. Причому, у структурі цих вишів були школи виключно для жінок і такі, що передбачали спільне навчання представників обох статей. Маючи (за незначним винятком) ту ж, що й університети, науково-методичну і змістовну основу своєї діяльності, вищі школи були досить різноманітні за контингентом вихованців, освітнім цензом абітурієнтів, організаційними формами, цілями й методами викладання.

Більшість із них становили навчальні заклади університетського типу, переважно жіночі за складом вихованців (Київські вищі жіночі курси, Київські приватні загальноосвітні вечірні жіночі курси А. В. Жекуліної, Одеські вищі жіночі курси, Харківські вищі приватні курси Харківського товариства взаємодопомоги трудящим, Київські жіночі загальноосвітні курси професора М. В. Довнар-Запольського, Харківські вищі загальноосвітні жіночі курси

Н. І. Невіандт, Катеринославські вищі жіночі курси при Гірничому інституті) [14, с. 179–180]. У 1912 році Міністерство народної освіти визнало за випускницями таких вишів (за винятком Катеринославських вищих жіночих курсів) право на університетський диплом. Найбільшим попитом серед вихованок приватних вищих жіночих курсів користувалися історико-філологічні й фізико-математичні відділення (факультети), що готували в основному учителів середніх навчальних закладів.

У Харкові Вищі жіночі курси було відкрито в 1906 році з ініціативи дружини високопосадовця Н. Невіандт. Хоча, за задумом засновників, передбачалася робота трьох факультетів: юридичного, історико-філологічного і фізико-математичного, проте з початку 1906–1907 навчального року працювало тільки юридичне відділення, а історико-філологічне і медичне (замість передбачуваного фізико-математичного) розпочали свою діяльність із 1907 року [5].

Аналіз джерел підтверджує, що в Харкові на початку ХХ століття боротьбу за розповсюдження вищої жіночої освіти підтримало Товариство взаємодопомоги трудящих жінок. Було створено комісію для розробки Статуту вищого навчального закладу для жінок, очолену відомою вченою О. Єфименко, яка, успішно поєднуючи наукову роботу з адміністративно-просвітницькою діяльністю, енергійно взялася за організацію вищих жіночих курсів, залучивши до їх створення і діяльності своїх колег, професорів Харківського університету Д. Багалія, В. Бузескула, М. Сумцова та інших [14, с. 67–68].

Слід зазначити, що процес відкриття цих курсів був вельми тривалим та тернистим, оскільки численні звернення ініціаторів до Міністерства народної освіти і особисто до міністра В. Глазова не принесли очікуваних результатів. Останній усіляко перешкоджав відкриттю вищих жіночих курсів у Харкові, вважаючи їх створення передчасним через матеріальну незабезпеченість. Тому, незважаючи на значну підготовчу роботу, курси так і не було відкрито до 1905 року.

У 1906 році комісія Харківського товариства взаємодопомоги трудящих жінок знову повернулася до питання про відкриття вищих жіночих курсів і отримала згоду професорів історико-філологічного факультету Харківського університету на читання лекцій. Проте певні труднощі з відкриттям юридичного факультету були пов'язані з кадровими проблемами. Члени комісії спільно з професорами університету В. Арнольдї, І. Осиповим, Л. Рейнгардтом знову звернулися до Міністерства народної освіти за дозволом на відкриття курсів. У відповідь уряд визнав можливість відкриття на початку 1907–1908 навчального року вищої жіночої школи без надання їм будь-яких прав [7, с. 26].

Другою за чисельністю групою громадських і приватних жіночих навчальних закладів університетського типу були медичні курси та інститути,

що діяли за програмою університетів та компенсували відсутність на більшості вищих жіночих курсів медичних факультетів. В Україні таких навчальних закладів було три: Одеські вищі жіночі медичні курси (1910 р.), Харківський жіночий медичний інститут (1910 р.) та Київський жіночий медичний інститут (1916 р.), виокремлений з медичного факультету Київських вищих жіночих курсів [5].

Застосування методу порівняння дозволяє дійти висновку, що прагнення жіноцтва до вищої медичної освіти було досить великим у Харкові, тож розглянемо роль приватної та громадської ініціативи у становленні та діяльності Харківського жіночого медичного інституту більш детально. Так, у 1905 році уряд допустив жіноцтво до університетів на правах вільних слухачок, унаслідок чого на медичному факультеті Харківського університету їх налічувалося 195 осіб – найбільше серед інших університетів [16, с. 76]. Однак бажаючих вивчати медицину було значно більше, тому тоді ж постало питання про організацію вищої медичної школи для жінок.

Ініціатива належала Харківському медичному товариству, що займало провідні позиції серед аналогічних товариств дореволюційної Російської імперії. Це був великий науково-медичний центр, що видавав власний журнал та мав у своєму складі 179 наукових і дослідницьких установ, лабораторій [13, с. 34]. Створення при цьому поважному Товаристві свого інституту було цілком закономірним, і вже в лютому 1906 року було прийнято рішення «розпочати відкриття медичної школи вищого типу негайно». Однак позитивному вирішенню цього питання завадили фінансові труднощі і непослідовність чиновників щодо легітимізації нових навчальних закладів.

Текстологічний аналіз джерел підтверджує, що в той самий час можливістю відкриття медичного навчального закладу зацікавилася засновниця Вищих жіночих курсів Н. Невіандт. Це сталося внаслідок того, що в 1907 році на відділення чистої математики не записалося жодної людини, натомість всі слухачки висловили бажання навчатися на природничому відділенні [8, с. 75], яке було підготовчим рівнем до отримання вищої медичної освіти. Тому Н. Невіандт написала клопотання про дозвіл відкрити на курсах медичного відділення замість малопопулярного фізико-математичного. Дослідницею Т. Удовиською було встановлено, що у процесі вирішення цього питання попечитель Харківського навчального округу О. Раєвський звернувся до професора Д. Багалія за консультацією, який зазначив, що створення медичного факультету є непосильним для приватної особи, а відтак це завдання могла вирішити тільки державна установа [10]. Проте, незважаючи на позицію консультанта, у 1908 році клопотання засновниці курсів було задоволено. Одночасно уряд закрив двері державних університетів для жінок, що ще більше загостило питання про вищу жіночу освіту.

Жіночі курси Н. Невіандт протягом двох років діяли цілком успішно, проте в подальшому зіткнулися із серйозними труднощами, пов'язаними з відсутністю відповідної матеріально-технічної бази (лабораторій, кабінетів, навчальних платформ у клініках тощо). Причини цього можна пояснити відсутністю в засновниці медичної освіти, необхідної для розуміння всіх умов її здобуття, а також тим, що Н. Невіандт більше переслідувала комерційні цілі, ніж турбувалася про якість навчання.

У 1910 році викладацький склад медичного факультету цих курсів залишили професори С. Попов і А. Репрев, вмістивши в місцевих періодичних виданнях вмотивовані листи із зазначенням низки недоліків щодо організації курсів. Згодом до редакцій надійшли листи вихованок, у яких критикувалася матеріально-технічна незабезпеченість освітнього процесу й висловлювалося прохання до Медичного товариства про допомогу в налагодженні вищої жіночої медичної освіти [3, с. 3–4]. Одночасно 394 вихованки закладу Н. Невіандт звернулися до Харківського медичного товариства із заявою про прийняття курсів до своєї компетенції. У тому ж році на засіданні Товариства було ухвалено постанову про організацію жіночих медичних курсів, виділено необхідні кошти, обрано організаційний комітет на чолі з професором Харківського університету В. Данилевським, до складу якого ввійшло все правління і господарська комісія. У серпні 1910 року було затверджено Статут приватного Харківського жіночого медичного інституту. У відповідь Міністерство народної освіти дозволило розпочати заняття в інституті в листопаді 1910 року [9].

Аналіз джерел засвідчує, що інститут активно діяв протягом семи років, але зі встановленням радянської влади його було приєднано до медичного факультету Харківського університету.

Наступну групу в громадському і приватному секторі вищої школи складали народногосподарські вищі навчальні заклади. На початку ХХ століття в Україні діяли комерційні, сільськогосподарські та інженерно-промислові вищі школи. Переважну більшість їх становили вищі комерційні курси та інститути, інноваційні за організаційними формами і змістом навчання та підзвітні Міністерству торгівлі і промисловості. В Україні їх було чотири, але до 1917 року існували й активно здійснювали навчальну діяльність тільки два – у Києві та Харкові [12, с. 93–94].

Вища комерційна школа готувала фахівців у сфері торгівлі і промисловості, банківсько-страхової, кооперативної справи, у галузі комунально-муніципальних і адміністративних служб. Проблема розвитку вищої комерційної освіти опікувалися, насамперед, біржові комітети, міські купецькі товариства та регіональні торгово-промислові з'їзди, турбуючись про зміцнення їх юридичного статусу, удосконалення організаційного устрою, наукової і навчальної діяльності. Зокрема, у 1910 році Постановою Ради Київського комерційного інституту заклад передавався Товариству піклування

про вищу комерційну освіту в м. Києві. Організацію спільної діяльності викладацького персоналу і діячів торгово-промислової сфери було здійснено з метою наближення підготовки фахівців до їх майбутньої професійної практичної діяльності. При цьому Товариство взяло на себе зобов'язання щодо надання допомоги у вирішенні питань про права випускників, розвиток матеріально-технічної бази тощо [14, с. 93].

Текстологічний аналіз джерел доводить зацікавленість Міністерства торгівлі і промисловості в розвитку цієї ланки вищої освіти, порівняно з іншими міністерствами та відомствами Російської імперії. Так, ініціатори створення комерційного інституту в Харкові, дбаючи про стабільність майбутнього комерційного інституту, запропонували пов'язати його існування з міцною в економічному відношенні організацією – Харківським купецьким товариством [9]. У 1911 році було порушено клопотання перед Міністерством торгівлі і промисловості, яке задовольнили тільки в 1912 році з дозволом на заснування вищого комерційного навчального закладу, однак без найменування його інститутом. Харківські комерційні курси стали закладом для осіб обох статей за зразком інститутів відповідного профілю в Києві та Москві. Харківські комерційні курси розпочали свою діяльність у приміщенні місцевого комерційного училища за фінансової підтримки Харківського купецького товариства. До їх відкриття долучилося міське самоврядування Харкова і Рада з'їзду гірничопромисловців Півдня Росії [1, с. 5].

Курси склалися з комерційно-економічного відділення та підвідділів комерційно-економічного, місцевого господарства, промислового, гірничопромислового й педагогічного. Вже протягом перших трьох років діяльності курси здобули репутацію життєздатного навчального закладу з достатнім матеріальним і педагогічним забезпеченням. Тому в 1915 році до Міністерства було спрямовано клопотання про перетворення курсів на інститут із наданням цьому закладу низки відповідних прав, яке було задоволено після затвердження відповідного «Положення» в 1916 році [9]. Обґрунтовуючи доцільність цього перетворення, міністр торгівлі і промисловості князь В. Шаховський у своєму листі до Державної Думи зазначав, що місто Харків було великим торгово-промисловим і просвітницьким центром Росії, де працювало безліч банків, контор, установ, понад 140 заводів і фабрик з обігом у декілька десятків мільйонів рублів.

У цілому, російський уряд прихильно ставився до ініціатив буржуазії в галузі комерційної освіти. У 1897 році було офіційно схвалено Статут Товариства поширення комерційних знань, що розгорнуло активну діяльність у цій галузі. Представники найбільших промислових об'єднань (наприклад, Товариства заводчиків і фабрикантів) залучалися до обговорення складеного Міністерством торгівлі і промисловості законопроекту про вищу комерційну

освіту (1909 р.). Урешті відбулося навіть юридичне зрівняння випускників і викладачів громадської та приватної комерційної вищої школи у службових і станових правах, у пільгах щодо виконання військового обов'язку із випускниками і викладачами державної.

Таким чином, вищі недержавні комерційні навчальні заклади знаходилися в кращому матеріальному і статусно-правовому становищі, ніж вищі жіночі курси. Зокрема, комерційні виші займали особливе положення в системі недержавної вищої освіти, оскільки відкривали своїм вихованцям вихід до урядової кар'єри.

Найбільш дієздатними після комерційних вищих навчальних закладів народногосподарського профілю були сільськогосподарські, проте в Україні існувала тільки одна така вища школа – Вищі жіночі курси сільського господарства і лісівництва Ново-Олександрівського інституту сільського господарства і лісівництва (1917–1919).

Аналіз архівних матеріалів засвідчує, що перед Харківською міською управою громадськістю неодноразово піднімалося питання про необхідність створення агроінститутів «у чорноземних регіонах, що годують всю країну й Західну Європу» [2, арк. 8 зв.]. Зокрема, планувалося відкриття сільськогосподарського відділення в Харківському політехнічному інституті. Попри те, що клопотання 1893, 1898 і 1903 років не було задоволено слобожани прагнули реалізувати омріяний проект, не шкодуючи для цього сил і засобів, заохочуючи сусідні земства і приватний осіб за прикладом Києва, де громада й небайдужі приватні особи виділили землю та 300 тис. руб. і Варшави – 1 млн. руб. на створення політехніки [2, арк. 104 зв.]. Це питання систематично порушувалося на сторінках періодичних видань, на з'їздах і зборах сільськогосподарських працівників, у петиціях Харківської Думи, харківського, херсонського, таврійського земств і приватних осіб. Зрештою, голос громади було почуто і створено інститут, хоча й у складі тільки двох відділів.

Подальші спроби відкрити окрему сільськогосподарську вищу школу або ж агрономічне відділення в новоствореному інституті також не увінчалися успіхом. Тож, коли перед харківською міською думою було порушено клопотання щодо переведення до Харкова Ново-Олександрівського інституту сільського господарства і лісівництва, підготовлене В. Воскресенським, К. Зворикіним, і А. Остапенком [2, арк. 31], ідею було підтримано.

Інженерно-промислова освіта серед громадських та приватних вищих навчальних закладів була представлена в Україні двома вишами – Катеринославським приватним політехнічним інститутом для осіб єврейської національності і Вищими жіночими політехнічними курсами (пізніше – Харківським жіночим політехнічним інститутом). Нечисленність цих закладів обумовлювалася низкою причин: підприємці вимушені були

готувати кадри керівників виробництва в державних ВНЗ, що надавали випускникам значні станові і службові привілеї; створення інженерних інститутів було справою надзвичайно складною через значний дефіцит викладацьких кадрів вищої кваліфікації в галузі технічних та інженерних наук; створення й функціонування вишів інженерного профілю потребувало значної матеріальної бази.

Ініціатива відкриття Вищих жіночих політехнічних курсів належала Харківському Південно-Російському товариству технологів, яке дійшло висновку, що завдяки посиленому зростанню міст, розвитку міського господарства і земської діяльності є величезний попит на науково підготовлених інженерів у галузі міського і земського будівництва. Необхідно дати пояснення, що ще раніше навчальний комітет Харківського технологічного інституту клопотався перед Міністерством народної освіти про дозвіл прийому до інституту жінок. І хоча відомство відповіло відмовою, однак не заперечувало проти заснування інженерного вищого жіночого навчального закладу в Харкові, заснованого та утримуваного за рахунок приватної ініціативи. Зрештою, член Товариства технологів професор В. Тір вніс до правління пропозицію взяти на себе ініціативу створення таких курсів.

Ознайомившись із правилами заснування приватних вищих навчальних закладів, збори Харківського Південно-Російського товариства технологів схвалили відкриття курсів. Планувалася організація двох відділень – механічного та інженерно-будівельного, кожне з яких включало в себе по два відділи: машинобудівний і технологічний; залізничний відділ земського і міського господарства відповідно [4].

Застосування методу ретроспективного аналізу дозволило підтвердити, що в досліджуваний період завдяки ініціативам громадськості суттєво розширився спектр спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців, зокрема у сферах мистецтва та дипломатії. Зокрема, в Україні з'явилися громадські навчальні заклади, що готували спеціалістів у галузі мистецтва, створені за участю імператорського Російського музичного товариства і його регіональних відділень у Києві та Одесі [11, с. 34]. Так, у 1913 році завдяки зусиллям громадськості було відкрито Київську та Одеську консерваторії.

Аналіз джерел засвідчує, що в 1914 році відкрився ще один приватний навчальний заклад – Новоросійський вищий міжнародний інститут для осіб обох статей, засновником якого був А. Верцинський [15, с. 4].

Сучасними дослідниками доведено, що в досліджуваний період ініціативні представники громадськості вели активну боротьбу за створення народних університетів на території України, проте російський уряд не легітимізував жодного [6, с. 201–202]. Тож їх задуми увінчалися успіхом вже в період національного державотворення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, зміни в соціально-економічних умовах розвитку суспільства призводили до істотних перетворень у системі вищої освіти. Вагомим чинником цього процесу стала громадська і приватна ініціатива, завдяки якій було суттєво посилено ті ланки освіти, у яких найбільш гостро відчувалися проблеми в підготовці фахівців (педагогічна, медична, сільськогосподарська освіта), а також наповнено відсутні ланки (економіко-комерційна, мистецька, дипломатична освіта), пом'якшуючи наслідки охоронних обмежень доступу до вищої освіти певних категорій населення. Відродження традиції заснування приватних і громадських вищих навчальних закладів має не тільки урізноманітнювати вітчизняну систему освіти, але й підвищувати її якість та суспільний авторитет, сприяти появі педагогічних новацій.

Спеціального вивчення потребують особливості реалізації проектів громадянської і приватної ініціативи у сфері вищої освіти на території України в межах Російської та Австро-Угорської імперій у другій половині XIX – на початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Высшие коммерческие курсы Харьковского купеческого общества, состоящие в введении Министерства торговли и промышленности. Записка о деятельности курсов в 1912–13 учебном году.* (1914). Харьков: Епархиальная типография (*Higher commercial courses of the Kharkov merchant society, consisting in the introduction of the Ministry of Trade and Industry. A note on the activities of the courses in the 1912–13 academic year.* (1914). Kharkov: Diocesan printing house).
2. *Державний архів Харківської області.* Ф. 45. Оп. 3. Спр. 3135 (*State archive of the Kharkiv region.* F. 45. Descr. 3. Case 3135).
3. *Державний архів Харківської області.* Ф. 201. Оп. 1. Спр. 16 (*State archive of the Kharkiv region.* F. 201. Descr. 1. Case 16).
4. *Державний архів Харківської області.* Ф. 772. Оп. 1. Спр. 276 (*State archive of the Kharkiv region.* F. 772. Descr. 1. Case 276).
5. Драч, О. О. (2011). *Вища жіноча освіта в Російській імперії другої половини XIX – початку XX ст.* Черкаси: «Вертикаль», ПП Кандич С. Г. (Drach, O. O. (2011). *Higher education of women in the Russian empire of the second half of the XIX – early XX centuries.* Cherkasy: "Vertical", PE Kandych S. H.).
6. Корж-Усенко, Л. В. (2017). Народні університети в Україні як феномен освіти дорослих. *Науковий вісник Львівського національного університету імені І. Франка. Серія: Педагогічні науки*, 32, 199–208 (Korzh-Usenko, L. V. (2017). National universities in Ukraine as a phenomenon of adult education. *Scientific bulletin of the Lviv National University named after Ivan Franko. Series: Pedagogical Sciences*, 32, 199–208).
7. *Отчет Харьковского общества взаимопомощи трудящихся женщин за 1910 год.* (1911). Харьков: Типо-литография Н. В. Петрова (*Report of the Kharkov Society for Mutual Help of Working Women for 1910.* (1911). Kharkov: Print-lithography of N. V. Petrova).
8. Павлова, В. В. (1999). Вища жіноча освіта на Слобожанщині в другій половині XIX – на початку XX століття. *Науковий вісник Харківського державного педагогічного університету. Серія: Історичні науки*, 2, 73–80 (Pavlova, V. V. (1999). Higher education of

women in Slobozhanshchyna in the second half of the XIX and early XX centuries. *Scientific bulletin of Kharkiv State Pedagogical University. Series: Historical Sciences*, 2, 73–80).

9. Павлова, Т. Г. (2012). *Негосударственная высшая школа Харькова в начале XX века*. Харьков: Издательство Сага (Pavlova, T. H. (2012). *Non-state higher school of Kharkiv at the Beginning of the XX century*. Kharkov: Saga Publishing House).

10. Профессор Дмитрий Иванович Багaley. *К тридцатилетней годовщине его учено-педагогической деятельности (1880–1910)*. (1912). Харьков: Печатное дело (Professor Dmitrii Ivanovich Bahalei. *To the thirtieth anniversary of his scientific and pedagogical activity (1880–1910)*. (1912). Kharkiv: Printed matter).

11. Розенберг, Р. (1995). *Музыкальная Одесса*. Одесса: Редакционно-издательское отделение Областного управления по печати (Rosenberg, R. (1995). *Musical Odessa*. Odessa: Editorial and publishing department of the Regional Printing Office).

12. Спасский, П. Х. (Ред.). (1910). *История торговли и промышленности в России (1910)*. (Т. 1–2; Т. 1). Санкт-Петербург (Spasskii, P. H. (Ed.). (1910). *History of trade and industry in Russia (1910)*. (Т. 1–2; Т. 1). St. Petersburg).

13. *100-летие Харьковского медицинского общества. 1861–1961*. (1965). Киев: Здоровье (100th anniversary of Kharkiv Medical Society. 1861–1961. (1965). Kiev: Health).

14. Удовиська, Т. А. (2002). *Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.)* (дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Харків (Udovytska, T. A. (2002). *Public and private higher educational establishments in Ukraine (at the end of the XIX – early XX centuries)* (PhD thesis). Kharkiv).

15. *Устав Новороссийского высшего международного института*. (1916). Одесса: Типография А. А. Гринер (Charter of Novorossiisk higher international institute. (1916). Odessa: Printing house of A. A. Griner).

16. *Харьковский государственный университет им. А. М. Горького за 150 лет*. (1955). Харьков: Основа (Kharkiv state university named after A. M. Gorky for 150 years. (1955). Kharkiv: Basis).

РЕЗЮМЕ

Сидоренко Елена. Общественная и частная инициатива как фактор развития высшего образования во второй половине XIX – начале XX века.

В статье предпринята попытка раскрытия общественной и частной инициативы как весомого фактора развития высшего образования Украины во второй половине XIX – начале XX века. Установлено, что, несмотря на многочисленные бюрократические преграды научные общества и физические лица активно включились в создание общественных и частных разнотипных высших учебных заведений – педагогических, медицинских, народнохозяйственных (коммерческих, сельскохозяйственных, инженерно-промышленных), художественных и дипломатических. Выяснено, что в период национального возрождения внимание общественности сосредоточилось на фундаментах народных университетов как вузов нового типа. Доказано, что в исследуемый период существенно расширился спектр специальностей, по которым осуществлялась подготовка специалистов, что соответствовало актуальным запросам общества.

Ключевые слова: общественная инициатива, частная инициатива, высшее образование, высшее учебное заведение, высшие курсы, институт, народный университет, подготовка специалистов.

SUMMARY

Sydorenko Olena. Public and private initiative as a factor of higher education development in the second half of the XIX – early XX centuries.

The article attempts to disclose public and private initiatives as a significant factor in higher education development in Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries, which contributed not only to the quantitative but also to the qualitative development of the industry. It has been established that despite the numerous bureaucratic obstacles individuals, scientific and educational societies actively participated in the creation of public and private higher education institutions of different types – pedagogical, medical, public economy (commercial, agricultural, engineering, industrial), artistic and diplomatic.

It has been found out that most of them were university colleges – higher female courses and institutes, which geographically covered virtually all leading centers of education and science of Ukraine – Kyiv, Kharkiv, Odesa, Katerynoslav. The experience of fund-raising of public and private higher education institutions in Kharkiv – one of the industrial, cultural and educational centers of the Russian Empire in general and of Ukraine in particular – is generalized. The attention is focused on the long history of the struggle for the distribution of higher schools of the Society for the Mutual Help of Working Women, Kharkiv Medical Society, Kharkiv Merchant Society, Society for the Promotion of Commercial Knowledge, South-Russian Society of Technologists, and others.

It is determined that due to public and private initiative and support in the territory of Ukraine there were unique education institutions – Kyiv and Odesa conservatories and Novorosiisk higher international institute. It has been found out that in the investigated period, the initiative representatives of the public struggled actively for the creation of national universities as a new type of higher education institutions, but these plans were implemented later.

It has been proved that in the investigated period, in accordance with the urgent demands of the society, the range of specialties which provided training of specialists had significantly expanded, had been intensified the branches of education, in which the most acute problems (pedagogical, medical, agricultural education) appeared, as well as the missing links (economic-commercial, artistic, diplomatic education) had been added. It is confirmed that higher education institutions of a new type mitigated the effects of the protection limitations of the Russian autocracy on access to higher education of the general population, first of all, of women.

Key words: public initiative, private initiative, higher education, higher education institution, higher courses, institute, national university, training of specialists.

УДК 371.671:811.161.2

Наталя Султанова

Миколаївський національний

університет імені В. О. Сухомлинського

ORCID ID 0000-003-3510-4662

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/178-189

СОЦІАЛЬНІ ІНСТИТУТИ ДЕРЖАВНОГО УТРИМАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.)

У статті розглянуто тенденції розвитку мережі інституційних закладів державного утримання й виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні впродовж 90-х рр. XX ст. – на початку XXI

століття. Розкрито й охарактеризовано основні методологічні аспекти виховного процесу в інтернатних закладах освіти для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Автором визначено мету, основні завдання виховання дітей у школах-інтернатах; обґрунтовано методологічне підґрунтя, на якому будується соціально-виховна робота з дітьми, які зростають поза родиною. Розкрито особливості практичного втілення ключових аспектів виховання дітей.

Ключові слова: соціальне виховання, школи-інтернати, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, дитячий будинок сімейного типу позаурочна діяльність.

Постановка проблеми. Концептуальні засади виховання особистості дитини ґрунтуються на положеннях Конвенції про права дитини, Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», у державних програмах «Освіта. Україна XXI століття», у Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді тощо. Названими документами законодавчо закріплені прогресивні зміни, що відбуваються сьогодні в державній освітній політиці, і, одночасно, визначена нова стратегія виховання як інтегративна та багатовекторна система, що великою мірою формує майбутній розвиток Української держави.

Передумови для розбудови вітчизняної педагогічної науки з'явилися в 90-ті рр. XX століття. Саме з 1991 року з прийняттям Національної доктрини розвитку освіти розпочався процес створення в незалежній країні нового освітнього законодавства. Характерними для цього часу стають розвиток не лише національної, а й освітньої самоідентифікації, створення функціональної системи освіти та державного утримання й виховання дітей. Початок XXI століття та, особливо, сьогоденна освітня політика мають вектор розширення і збільшення впливу трансформаційних процесів європейської інтеграції країни. Сучасний період реформування й імплементації державної освітньої політики залишив у своїй основі прогресивні традиції минулого, водночас, накопичуючи інноваційний потенціал подальшого розвитку, став якомога більше відповідати європейським вимогам суспільного розвитку й особистісного становлення людини.

Разом із позитивними зрушеннями в системі педагогічної освіти в Україні впродовж 90-х – на початку XXI століття маємо констатувати наявність протиріч у системі національної освіти та її невідповідність у цей час передовій освітній практиці. Свідченням цього стає невпинне зростання кількості інтернатних установ, розширення їхнього контингенту, загострення проблем соціально незахищених категорій дітей та ін. Вивчення досвіду діяльності інтернатних установ, їхнього виховного потенціалу та, навпаки, похибок системи, організаційно-методологічних недоліків та ризиків дефіцитарного розвитку особистості дитини

уможливляють доцільність реформації та модернізації сучасної освітньої й соціальної політики в країні щодо інституційних закладів утримання та виховання молодого громадянина України.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми навчання й виховання дітей-сиріт, важких дітей та дітей, які потребують опіки з боку держави висвітлювалися у працях Я. Корчака, А. Макаренка, Й.-Г. Песталоцці, В. Сухомлинського, Т. Шацького. Психологічно-педагогічні аспекти соціалізації дітей-сиріт висвітлено в роботах М. Алексеєва, Я. Гошовського, Л. Дробот, Н. Міщенко, О. Мороза, Н. Репи, Ю. Підборського та ін.

Серед дослідників проблематики становлення і функціонування інтернатних закладів в Україні висвітлення теоретико-методологічних засад виховання в них дітей слід виділити фундаментальні праці А. Бондаря, В. Вугрича, Ю. Грицяя, Б. Кобзаря, А. Макаренка, А. Наточія, Б. Мельниченка, Г. Покиданова, Є. Постовойтова, В. Слюсаренка та ін.

Слід зазначити, що розробкою ідей соціального виховання дітей, їхньої трудової підготовки, організації дозвілля, побуту та розвитку соціальної компетентності вихованців свого часу займалися такі дослідники та громадські й політичні діячі системи освіти, як С. Ананійн, П. Блонський, Г. Гринько, М. Грищенко, М. Гриценко, В. Дурдуківський, В. Дюшен, В. Зіньківський, О. Залужний, О. Музичеко, А. Макаренко, Я. Мамонтов, О. Попов, Я. Ряппо, С. Русова, М. Скрипник, К. Ушинський, Я. Чепіга, С. Шацький, Е. Яновська та ін. Окремий науковий інтерес для нашого дослідження становлять актуальні дисертаційні дослідження та монографії В. Покася «Інтернатні заклади освіти: філософія, історія, стратегія розвитку», А. Наточого «Виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України: теорія і практика», Л. Канішевської «Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності», Ж. Петрочко «Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав», О. Кузьміної «Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів», дисертаційне дослідження В. Слюсаренка, у якому розкрито соціально-педагогічні функції установ інтернатного і напівінтернатного типу й умови їх реалізації в Україні та інші наукові праці.

Мета статті – виявити та схарактеризувати засадничі тенденції й методологічні аспекти виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в загальноосвітніх школах-інтернатах в Україні впродовж 90-х рр. – на початку ХХІ століття.

Методи дослідження. Задля досягнення поставленої мети на даному етапі наукового дослідження використано науково-бібліографічний метод вивчення архівних та бібліотечних фондів, їх класифікація та систематизація для визначення опорної джерельної бази; історико-ретроспективний та концептуально-порівняльний аналіз звітної документації в галузі освіти,

нормативно-правових документів та архівних матеріалів, аналіз фактів, теоретичних ідей із досвіду виховної діяльності інтернатних закладів в Україні протягом досліджуваного періоду, а також прогностичний метод з метою подальшого прогнозування та проектування реформацій у системі інтернатної освіти та соціального виховання дітей.

Виклад основного матеріалу. Інтернатні заклади впродовж 90-х рр. ХХ століття були, і сьогодні залишаються, складовою частиною системи освіти в Україні. Вони відігравали важливу роль у виховному процесі як базису формування в молодих громадян країни системи ціннісних ставлень до світу та до самих себе. Саме в цей час особливої актуальності у процесі реформування системи освіти крізь призму нової філософії розвитку особистості дитини набуває проблема виховання соціально незахищених категорій дітей. Адже інваріантність та складність завдань, що стояли перед суспільством, зубожіння народу, збільшення захворювань серед дітей, занедбаність, соціальне сирітство, безпритульність, зростання дитячої злочинності тощо, вимагали від державних органів освіти й педагогічної науки нових нестандартних підходів до розв'язання проблем виховання дітей.

З причин необхідності посилення уваги до соціально-економічного й духовного розвитку держави Верховна Рада України ухвалює Закон «Про освіту» (23.05.1991), який зі змінами та доповненнями в 1996 р., актуалізував необхідність суттєвих змін у системі освіти та діяльності освітніх закладів взагалі. Форми та методи виховання дітей, зміст освіти та шляхи її модернізації були визначені й іншими нормативно-правовими документами, серед яких стрижневими стали: схвалена на I Всеукраїнському з'їзді працівників освіти в 1992 році Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» (затверджена постановою Кабінету Міністрів України (1993 р.), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти від 18 червня 1996 р., Закон України «Про загальну середню освіту», ухвалений Верховною Радою України 13 травня 1999 р.; закони України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.) та Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р.

Системному реформуванню освітньої галузі в 90-х рр., відповідно до існуючих вимог суспільства, сприяв Закон «Про загальну середню освіту» (від 13 травня 1999 р. № 651-XIV), який визначав організаційно-методологічні засади її функціонування. Згідно з цим законом, до інтернатних закладів освіти належали: загальноосвітня школа-інтернат, яка визначалася як навчальний заклад із частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги; спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат) з метою тривалого лікування дітей відповідного профілю

та школа соціальної реабілітації для дітей, які потребують особливих умов виховання (створювалися окремо для хлопців і дівчат) [1].

До цих соціальних інститутів державного утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування слід додати дитячі будинки сімейного типу. Така форма сімейного влаштування дітей була юридично закріплена прийнятою в 1988 році постановою Ради Міністрів СРСР «Про створення дитячих будинків сімейного типу», а в 1989 році затвердженням відповідного тимчасового положення. Законом України «Про охорону дитинства» (2001) термін «будинок сімейного типу» трактується як «окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, які беруть на виховання та спільне проживання не менш як 5 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» [8]. Така форма влаштування й виховання дітей, безперечно, стає оптимальною альтернативою інтернатним закладам, адже будинок сімейного типу є тим соціальним інститутом, що спроможний забезпечити сімейне оточення та соціальне виховання дітей.

Проте, за статистичними даними архівних джерел у частині звітної документації органів державної освіти, будинки сімейного типу в Україні впродовж 90-х рр. XX ст. не змогли повністю замінити інтернатну систему утримання й виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Стан розвитку системи державного утримання дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування впродовж 1992 – 1998 рр.
Кількісні показники**

Заклади державного утримання/виховання дітей (кількісні показники)	1992 р.	1993 р.	1994 р.	1995 р.	1996 р.	1997 р.	1998 р.
Дитячі будинки системи Міністерства освіти та інших відомств	37	37	38	39	43	50	57
Школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування	36	35	34	35	36	39	40
Дитячі будинки сімейного типу	74	66	74	75	74	73	77

Джерело: [2]

За три роки популяризації будинків сімейного типу їх кількість в Україні зростає до 74, а на початку 2000-х рр. їх стає більше 90 у 22 областях країни.

Серед актуальних завдань виховання дітей, визначених у Законі України «Про загальну середню освіту», наголошено на вихованні громадянина України, формування особистості учнів, розвитку їхніх здібностей і обдарувань, наукового світогляду виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців) [1, 2].

Необхідно зауважити, що школи-інтернати, маючи специфіку здійснення виховної роботи в порівнянні зі звичайними загальноосвітніми школами, є навчальними закладами загальної системи середньої освіти в Україні, які у своїй навчально-виховній діяльності керуються типовими навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, що мають відповідний гриф МОН України, і забезпечують виконання навчально-виховних завдань на кожному ступені навчання відповідно до вікових особливостей та природних здібностей дітей. Проте в робочому навчальному плані школи-інтернату з урахуванням цілодобового проживання та утримання в них специфічного складу вихованців або дітей групи ризику конкретизується варіативна частина державних стандартів освіти [9].

Загальноосвітні школи-інтернати всіх типів і форм власності – це навчальні заклади, що забезпечують дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя [7, 1].

Характерні особливості організації виховної роботи в загальноосвітніх школах-інтернатах як сучасного періоду, так і протягом ретроспективи їхнього функціонування також висвітлено у працях А. Аблятипова, С. Болтівця, А. Бондаря, Ю. Гриця, Л. Канішевської, С. Коношенка, Б. Кобзаря, Б. Мельниченка, А. Наточія, В. Оржеховської, В. Покася, В. Слюсаренка та ін. Зазначеними вченими сконцентрована увага на специфічних напрямках, видах та формах виховного процесу в інтернатних закладах. Зокрема, приділяється увага та виховне значення позакласній та позашкільній роботі. Вона являє собою органічну частину життя вихованців, що передбачає організовані й цілеспрямовані заняття з метою удосконалення, поглиблення знань і вмінь учнів, сприяння виробленню в них навичок суспільно корисної праці, свідомої дисципліни, підвищенню їхнього морального й культурного рівнів, зміцненню психічного та фізичного здоров'я, а, головне, спрямовують практичну підготовку під час виховних занять у русло корисного самостійного та громадського життя [9].

Отже, 90-ті рр. XX століття стали новим етапом розбудови державної політики в країні стосовно забезпечення й захисту прав дітей. Попри поширене використання термінів дитина-сирота та дитина, позбавлена батьківського піклування в нормативно-правових та звітних документах, на законодавчому рівні їх тлумачення обґрунтовано в Законі України «Про охорону дитинства» (2001 р.). У цьому Законі із останніми змінами, внесеними у 2017 році, терміни вживаються в такому значенні: «дитина-сирота – дитина, у якої померли чи загинули батьки; діти, позбавлені батьківського піклування, – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним із відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовились батьки, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з перебуванням батьків на тимчасово окупованій території України або в зоні проведення антитерористичної операції, та безпритульні діти» [8, 1]

Основними завданнями державного утримання й виховання дітей, згідно з Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996 р.), були: формування особистості учня, розвитку його здібностей, обдарувань, наукового світогляду; виховання поваги до Конституції України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина та інші. Але стрижнем системи виховання дітей в Україні була національна ідея, що передбачала «формування молодшої людини як громадянина України, незалежно від її етнічної приналежності» [3].

Зазначена концепція метою виховання визначала гармонійно розвинену, соціально активну й національно свідому людину. Серед напрямів виховання дітей пріоритетними в державі визначалися патріотичний, правовий, моральний, художньо-естетичний, трудовий, фізичний та екологічний напрям виховання. Усі вони доповнювали один одного.

На початку XXI століття виховна робота мала форму змістовного дозвілля, що провадилася під час організації різних гуртків, клубів, секцій під керівництвом кваліфікованих спеціалістів, перегляду кінофільмів, театральних вистав та їх обговоренням, проведенні свят та вечорів відпочинку, а також екскурсій, туристичних походів і спортивно-оздоровчих заходів. Отже, система виховної роботи з учнями в

позаурочний час не копіює навчальні заняття, а має свої завдання, методи й форми. Її ефективність залежить від раціонального використання часу, цілепокладання, наступності та органічного взаємозв'язку зі здобутим теоретичним матеріалом на уроках з метою не лише повторення, а й закріплення отриманих у ході навчальної діяльності знань. Під час таких виховних годин наявні вміння й навички вихованців трансформуються в різних життєвих ситуаціях, що сприяє, у свою чергу, формуванню еталонів соціальної поведінки та розвитку корисних і гідних звичок. Вільна участь дітей у щоденній позанавчальній діяльності, різноманітність видів та організаційних форм її здійснення, залучення як у групових заняттях, так і в індивідуальних, довготривалих багаторічних захопленнях або короточасних заходах уможливорює розвиток багатогранної особистості, сприяє широкому діапазону інтересів та вподобань [3].

Великого значення у виховному процесі набуває трудове навчання та підготовка, основними видами якої є обслуговуюча праця, навчання в майстернях, виконання суспільно корисних справ. Основними завданнями трудового виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є засвоєння знань та набуття вмінь і навичок, що необхідні їм для розвитку й подальшої трудової діяльності, формування, разом із цим, позитивного ставлення до праці, свідомої дисципліни, відповідальності за виконану роботу, бережливого ставлення до оточуючих речей, уміння працювати в колективі. Але початок XXI століття у змісті виховної роботи та трудової підготовки учнів шкіл-інтернатів відзначився низьким рівнем її здійснення, яка в багатьох випадках зводилася до примітивної організації самообслуговування.

Проте, на практиці, виховна робота в загальноосвітніх школах-інтернатах у позаурочний час не завжди є достатнім та ефективним інструментом формування всебічно розвинутої особистості дитини, готовності до адекватного професійного вибору, самостійного життя і праці, успішності її соціальної інтеграції в суспільство. Спостерігається тенденція щодо перетворювання її на самоціль або систему формальних заходів, ініціаторами яких виступають дорослі. В означений період розвитку та функціонування інтернатних закладів спостерігаються низький рівень проведення профорієнтаційної роботи. Не всі вихователі обізнані з питань змісту та методів формування у випускників готовності до свідомого професійного вибору. Адже з цією метою необхідно володіти знаннями не лише про класифікацію професій, але ж й про психофізіологічні вимоги до кожного типу професій, структури профорієнтації, її змісту, етапів, методів виявлення схильностей, інтересів, професійних уподобань та співставлення їх із вимогами ринку праці тощо. Проведення таких занять має здебільшого епізодичний і безсистемний характер.

Актуальною залишається проблема переходу вихованців від «опіки» до «незалежності», адже саме остання є індикатором соціальної зрілості, зумовлює й характеризує особистість із активною життєвою позицією та спроможністю участі у громадському житті. Специфіка загальноосвітніх інтернатних шкіл характеризується тим, що як і навчання, так і все життя вихованців, їх побут, поведінка, спілкування, відносини із ровесниками та іншими учнями строго регламентується. Разом із перевагами тотального контролю, постійного керівництва з'являється загроза ізоляваності дітей у межах одного простору, відсутність можливості вільно розподіляти й використовувати час, обмеженість контактів, у тому числі з іншими представниками суспільства, що сприяє формуванню у вихованців хибної уяви про свою соціальну роль та унеможливорює їх подальшу соціалізацію [9].

Низка проблем, якими сьогодні стримують функціонування шкіл-інтернатів, зумовлюються, здебільшого, закритістю цих закладів, обмеженістю сфери спілкування й діяльності в них, що, у свою чергу, призводить до гальмування соціального та психічного розвитку дітей. Серед інших проблем організаційно-педагогічного функціонування шкіл-інтернатів, що позначаються на вихованні дітей, слід виділити такі, як часта зміна вихователів та персоналу інтернатного закладу; надмірна заорганізованість життєдіяльності вихованців; вимушена адаптація вихованців до великої кількості однолітків, що призводить до емоційного напруження, підвищеної збудливості, тривожності, що підсилюють агресію; гіперопіка вихованців тощо [3, 14]. До означених проблем в організації виховної роботи в загальноосвітніх школах-інтернатах слід додати ізоляваність дітей від зовнішнього предметного й інформаційного середовища; гостру проблему міжособистісних стосунків, обмеженість стосунків, діяльності тощо; сувору регламентованість побуту, поведінки вихованців, соціальних умов та обставин, що унеможливорює їх незалежність та формує споживацькі настрої; відсутність диференційованого підходу до дітей; недостатній професійний рівень, педагогічна культура, а також іноді нестійкий психологічний стан вихователів шкіл-інтернатів, проявами якого стають неадекватні, жорстокі дії по відношенню до дітей.

Це свідчить про недоцільність та неможливість іноді переносити методи виховної роботи, що використовуються у звичайних загальноосвітніх закладах та форми, максимально наближені до сімейних, у площину інтернатних установ.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підбиваючи певні підсумки дослідженню виховного потенціалу інтернатних закладів освіти впродовж 90-х – початку ХХІ століття, а також тенденцій їхнього розвитку в країні та зміщенню акцентів на сімейні форми утримання дітей, маємо констатувати наступне: в Україні за часів незалежності було створено нормативно-правове підґрунтя, що сприяло реформуванню системи освіти,

державного утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; забезпечено розвиток соціальних інститутів сімейного влаштування дітей (дитячий будинок сімейного типу та прийомна сім'я); здійснено зміщення акцентів системи освіти на пріоритетність особистісного розвитку дитини з урахуванням її потреб, інтересів та можливостей, а також забезпечення для цього відповідних умов.

Система соціального виховання дітей у досліджуваній період в інтернатних закладах освіти та соціальних інституціях, наближених максимально до сімейних форм, уможлиблювала подальшу соціалізацію молодого українського громадянина як гідного представника своєї нації.

Проте, транзитивність соціально-економічних, політичних, освітніх процесів, що були характерними впродовж 90-х рр. – на початку XXI століття неоднозначно й суперечливо відзначилася на багатьох гуманітарних галузях в українському суспільстві. Свідченням цього були швидкі темпи поширення кількості інтернатних установ та їх контингенту.

Зважаючи на вагомість впливу визначених у статті проблем виховної системи, що позначилися на долі дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування, вбачаємо за доцільне подальші наукові розвідки щодо вирішення проблеми їхнього соціального виховання в умовах державних інститутів, максимально наближених до сімейних форм утримання дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про загальну середню освіту» (*Law of Ukraine "On the general secondary education"*) (1999). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
2. *Зведені звіти дитячих будинків (шкіл-інтернатів) за 1993–1998 рр.* ЦДАВО України. Центральний державний архів вищих органів влади. Ф. 166. Оп. 18. Спр. 61, 99, 138, 139, 224. 78 арк. (Summary reports of orphanages boarding schools (1993–1998). Central state archive of higher authorities of Ukraine. F. 166. Descr. 18. Case. 61, 99, 138, 139, 224. 78 sheets)
3. Канішевська, Л. В. (2000). *Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.* Київ (Kanishevskaya, L. V. (2000). *Education of social maturity of senior pupils of general education boarding schools in extracurricular activities.* Kiev).
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. (*The concept of upbringing children and youth in the national education system*) (1996). Retrieved from: https://studopedia.su/16_192514_sistema-osviti-v-ukraini.html
5. Наточій, А. М. (2012). *Виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України: теорія і практика.* Миколаїв (Natochii, A. M. (2012). *Teaching Teens in boarding schools of Ukraine: Theory and Practice.* Mykolaiv).
6. *Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Наказ* (*On the approval of the concept of national-patriotic education of children and youth, measures to implement the*

concept of national patriotic education of young children and methodological recommendations on national-patriotic education in general education institutions. Order (2015). Retrieved from: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

7. Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Наказ (On the approval of the Provisions on boarding and general education schools for orphans and children deprived of parental care. Order (2012). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12>

8. Про охорону дитинства: закон України (Law of Ukraine "On the protection of childhood" (2001). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>

9. Султанова, Н. В. (2017). Методологічні аспекти виховного процесу в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць Херсонської академії неперервної освіти*, 34, 240–247 (Sultanova, N. V. (2017). Methodological aspects of the educational process in institutions for orphans and children deprived of parental care. *Pedagogical almanac: a collection of scientific works of the Kherson Academy of Continuing Education*, 34, 240–247).

РЕЗЮМЕ

Султанова Наталья. Социальные институты государственного обеспечения и воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки в Украине как способ социального воспитания детей (90-е гг. – начало XXI века).

В статье выявлены тенденции развития сети институциональных учреждений государственного обеспечения и воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки в Украине в 90-х гг. XX в. – начале XXI века. Раскрыты и охарактеризованы основные методологические аспекты воспитательного процесса в интернатных учебных заведениях для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. Автором определены цели, задачи воспитания детей в школах-интернатах; обоснованы методологические основы, на которых строится социально-воспитательная работа с детьми, которые растут вне семьи. Раскрыты особенности практического воплощения ключевых аспектов воспитания детей.

Ключевые слова: социальное воспитание, школы-интернаты, дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки, детский дом семейного типа, внеурочная деятельность.

SUMMARY

Sultanova Nataliia. The social institutes of support and education of orphans and children deprived of parental care in Ukraine as a means of children's social education (the 90's of the XX century – the beginning of the XXI century).

In the article the analysis of educational activities in public institutions of orphans and children deprived of parental care is conducted. The article deals with the tendencies of development of the network of social institutes of the support and education of orphans and children deprived of parental care in Ukraine from the 90's of the XX till the beginning of the XXI century.

The author has set the aim, the major professional activities of social educator public care institutions, justified the basic theory on the socio-educational work with children who grow up without a family.

The conceptual foundations of children's social education in boarding schools are defined. It is grounded the creation of family-type children's homes as an alternative form of state child support. The attention is focused on the tendencies of the network expansion of

social institutions and the increase of the contingent of pupils in them during the above mentioned period.

In the article the peculiarities of the boarding school as an environment which replaces a family and its influence on pupil's preparation to the future family life caused by modern social-economic, political, social-cultural situation in Ukraine, are considered.

The author gives a characteristic of the main types of residential education institutions (orphanages, boarding schools, etc.), the content, typical features of the educational process. The research reveals the essence and the contents of social education, conducts analysis of the problem and approaches to the social education of the native pedagogical theory of the time. The research also reveals organizational and educational problems of the boarding-school system formation and its continual development. Distinctive features of social upbringing conception of the investigated period have been analyzed in practical realization: in particular, such issues as forms, methods and tendencies of social education development in boarding schools have been considered in the content.

Key words: *social education, boarding schools, orphans, children, deprived of parental care, family type children's home, extracurricular activity.*

УДК 372.851: 373.1

Олександр Школьний

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-3131-1915

DOI 10.24139/2312-5993/2017.09/189-199

ПІДГОТОВКА ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ЗНО З МАТЕМАТИКИ З ПОВНИМ ПОЯСНЕННЯМ

Методика забезпечення належної підготовки учнів старшої школи до проходження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) є надзвичайно актуальною педагогічною проблемою. Наразі тест ЗНО з математики містить завдання чотирьох форм: із альтернативами, з короткою відповіддю, на встановлення відповідностей та відкритої форми з повним поясненням. При цьому завдання останньої форми довгий час були відсутні в тестах ЗНО з математики, а тому виникла потреба в розробці методичних рекомендацій щодо особливостей розв'язування саме таких тестових завдань.

При включенні до стандартизованих тестів завдання з повним поясненням намагаються будувати таким чином, щоб вони здебільшого розв'язувалися одним і тим самим способом, використовуючи для цього спосіб явних і опосередкованих підказок. Така будова завдань цієї форми, хоч і обмежує певною мірою математичну творчість учасників тестування, але є виправданою, оскільки надає можливість для більшості учнів оцінити правильність наведених ними розв'язань, виходячи з єдиних позицій.

При розв'язуванні завдання з повним поясненням учень має врахувати згадані вище підказки й виокремити етапи розв'язання, які будуть оцінені під час перевірки. При цьому важливо на кожному виокремленому етапі розуміти, які саме факти потрібно ретельно обґрунтувати, а які – лише сформулювати, оскільки надмірна деталізація при оформленні розв'язання лише утруднює роботу фахівця під час перевірки.

Для забезпечення належної якості підготовки до розв'язування завдань із повним поясненням потрібна узгоджена робота як самого учасника тестування, так і фахівців, які готують його до ЗНО. Якщо від першого, у більшості своїй, вимагається виконання значної кількості тренувальних тестових завдань, то від останнього – розуміння, якими саме за будовою мають бути ці тренувальні завдання, яким чином слід розбивати їх розв'язання на етапи та як оформити це розв'язання так, щоб воно було математично грамотним і лаконічним водночас.

Ключові слова: ЗНО з математики, ДПА з математики, учні старшої школи, навчальні досягнення з математики, тестові завдання відкритої форми з повним поясненням.

Постановка проблеми. Зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) якості знань наразі є ефективним інструментом для забезпечення двох цілей: формування ранжованого списку абітурієнтів під час проведення вступної кампанії до ВНЗ в Україні та здійснення державної підсумкової атестації (ДПА) українських випускників. Тому забезпечення належної підготовки до нього нині є одним із найбільш актуальних завдань української педагогічної науки.

Наш авторський колектив (у складі автора статті, Ю. О. Захарійченка, Л. І. Захарійченко та О. В. Школьної) протягом останніх 12 років активно працює над методичним забезпеченням процесу підготовки до ЗНО з математики, зокрема, над методикою створення якісних тестових завдань різних форм (із альтернативами, з короткою відповіддю, на відшукування логічних пар, із повним поясненням) та над методикою навчання українських випускників розв'язуванню таких завдань. При цьому ми спираємося на міжнародний досвід (див. [1] і [2]), ураховуючи вітчизняні реалії та особливості освітнього процесу.

Для підготовки учнів до ЗНО та ДПА з математики на спеціалізованих курсах ми використовуємо методичний комплект із посібників [3] і [4]. У монографії [5] закладено основи теорії та методики оцінювання навчальних досягнень учнів старшої школи в Україні, зокрема, наведено детальні методичні рекомендації щодо підготовки учнів до розв'язування тестових завдань із альтернативами та короткою відповіддю. Завдання відкритої форми з повним поясненням (з розгорнутою відповіддю) протягом періоду з 2010 по 2015 рік були вилучені з тесту ЗНО з математики, тому методиці підготовки до їх розв'язування приділялося значно менше уваги не лише в згаданій монографії, а й в усіх інших відомих нам публікаціях. Отже, наразі в українській методичній літературі виник певний дефіцит публікацій, що стосуються методики підготовки до розв'язування таких тестових завдань.

Дворічна практика проведення тестування, яке містить завдання відкритої форми з повним поясненням, показує, що саме ці завдання є найбільшим каменем спотикання для учасників тестування. Вони є надзвичайно важливими для тих, хто прагне вступити до кращих університетів країни на популярні спеціальності, оскільки оцінюються в 14

із загальних 62 тестових балів. Без правильного виконання цих завдань в учня, фактично, немає шансів отримати високий бал за тест із математики. Згідно з даними офіційного звіту Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО), який знаходиться у відкритому доступі на сайті www.tesportal.gov.ua, майже половина учнів взагалі не приступала до розв'язування завдань із розгорнутою відповіддю, а повністю розв'язати завдання 31, 32 та 33 тесту ЗНО з математики змогли лише 10,1 %, 2,3 % та 0,3 % учасників відповідно.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовці до ЗНО з математики присвячено чимало публікацій у вітчизняних фахових виданнях. Активно працюють у цьому напрямку В. Г. Бевз, М. І. Бурда, Г. І. Білянін, О. Я. Біляніна, О. П. Вашуленко, Л. П. Дворецька, О. В. Єрміна, О. С. Істер, А. Г. Мерзляк, Є. П. Нелін, В. Б. Полонський, В. К. Репета, О. М. Роганін, О. П. Томащук, М. С. Якір та інші. У роботах цих авторів розглядаються різні аспекти підготовки до даного виду загальнодержавного стандартизованого оцінювання, однак, методиці підготовки до розв'язування завдань із повним поясненням приділяється зовсім небагато уваги.

Мета статті. Головною метою даної статті є формування методики підготовки учнів старшої школи до розв'язування завдань відкритої форми з повним поясненням. Відповідно до цієї мети ми зупинимося на особливостях будови завдань із повним поясненням у ситуації, коли такі завдання є частиною стандартизованого тесту, а також на методичних рекомендаціях щодо їх оформлення розв'язань.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети в роботі використано *теоретичні методи*: аналіз методичної літератури з досліджуваного питання та *емпіричні методи*: спостереження за навчальним процесом слухачів курсів підготовки до ЗНО з математики та аналіз результатів їхніх досягнень. У дослідженні також використано *комплекс методів наукового пізнання*: порівняльний аналіз для з'ясування різних поглядів на проблему й визначення напрямів дослідження; систематизація та узагальнення для формулювання висновків і рекомендацій щодо підготовки до розв'язування завдань із повним поясненням; узагальнення авторського педагогічного досвіду і спостережень.

Усі наведені в статті рекомендації здійснювалися на основі багаторічного авторського досвіду в якості розробника тестових завдань та експерта УЦОЯО, а також на основі емпіричних спостережень за слухачами курсів по підготовці до ЗНО в якості викладача та спостережень за роботою фахівців із перевірки відкритої частини тесту ЗНО з математики в якості старшого екзаменатора.

Виклад основного матеріалу. Завдання з повним поясненням, які входять до тесту ЗНО з математики, з одного боку, нібито є «звичайними задачами», які розв'язуються учнями протягом всього навчання в школі.

Однак, з іншого боку, їх будова має певні особливості. Однією з таких особливостей є намагання авторів тестів безпосередньо чи опосередковано сприяти тому, щоби більшість учнів розв'язували завдання одним і тим самим способом. Це дозволяє уникнути проблем з еквівалентністю оцінювання при розв'язуванні завдання різними способами. Дійсно, досить непросто написати еквівалентні схеми оцінювання завдання, якщо один зі способів його розв'язання містить три логічних кроки, а інший – п'ять.

У процесі навчання математики природно заохочувати учнів до творчості, показувати різні способи розв'язування того чи іншого завдання, але під час проходження стандартизованого оцінювання подібна варіативність може призвести до описаних вище проблем зі шкалюванням. Тому в завданні з повним поясненням тесту ЗНО з математики в умові часто вказують кроки, які має виконати учень для його розв'язання, або формулюють завдання таким чином, щоб спосіб розв'язання для більшості учнів був відомим і досить стандарним.

На перший погляд може здатися, що такий підхід до створення завдань із розгорнутою відповіддю збіднює клас можливих завдань тесту ЗНО, але, на нашу думку, це не так. Дійсно, головна мета введення завдань із повним поясненням у тест ЗНО з математики полягає в перевірці сформованості в учнів умінь проводити логічні міркування, які ведуть до отримання правильної відповіді. Ці міркування мають бути математично грамотними й чіткими, вони показують, у першу чергу, сформованість в учасника тестування необхідних знань, умінь і навичок (предметних компетентностей). Не відкидаючи важливості розвитку в дитини творчого і нестандартного мислення, зауважимо, що тест ЗНО з математики за своєю сутністю й цілепокладанням є предметним тестом, який, на відміну від тесту загальних навчальних компетентностей (ТЗНК), має свою чітко виражену предметну спрямованість. Тому при підборі матеріалу для підготовки до розв'язування завдань відкритої форми фахівці мають урахувати згадану особливість.

Іншою проблемою, з якою стикаються вчителі при підготовці до розв'язування завдань із повним поясненням, є певна невизначеність ступеня деталізації розв'язання таких завдань. Особливо це стосується розв'язування геометричних задач, де доведення окремих фактів є принциповим для їх оцінювання. На жаль, дати однозначну відповідь, наскільки детальним має бути обґрунтування, для деякого абстрактного тестового завдання практично неможливо, оскільки цей ступінь деталізації залежить від схеми оцінювання, яка невідома учасникам тестування під час його проходження.

Розгляд конкретних прикладів тестових завдань з розгорнутою відповіддю та їх схем оцінювань під час підготовки ЗНО дозволить

майбутнім учасникам тестування зрозуміти найбільш типові підходи до вирішення цієї проблеми. При цьому під час розгляду тренувальних завдань відкритої форми з повним поясненням учителям варто звертати особливу увагу учнів на розбиття розв'язання на етапи відповідно до схеми оцінювання. Ішими словами, учень має не лише навести правильне розв'язання, а й передбачити можливу схему його оцінювання.

Далі ми розглянемо приклади типових тестових завдань ЗНО з математики з розгорнутою відповіддю, наведемо зразки їх розв'язань і схеми оцінювання, акцентуючи увагу на тому, які етапи розв'язання варто обґрунтовувати детально, а які досить лише сформулювати.

Завдання 1. Задано функцію $y = \frac{x \cdot 3^{\log_3(\frac{x}{3}+1)} - 3^{1+\log_3(\frac{x}{3}+1)}}{x-3}$. а) Знайдіть область її визначення. б) Побудуйте її графік. в) Визначте область її значень.

Розв'язання. а) Запишемо систему нерівностей, яка визначає $D(y)$:

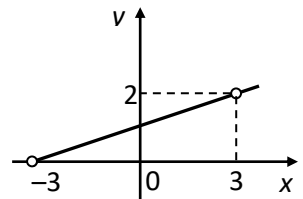
$$\begin{cases} \frac{x}{3} + 1 > 0, \\ x - 3 \neq 0, \end{cases} \text{ звідки } \begin{cases} x > -3, \\ x \neq 3. \end{cases} \text{ Отже, } D(y) = (-3; 3) \cup (3; +\infty).$$

б) Для побудови графіка виконаємо рівносильні на $D(y)$ перетворення:

$$y = \frac{x \cdot 3^{\log_3(\frac{x}{3}+1)} - 3 \cdot 3^{\log_3(\frac{x}{3}+1)}}{x-3} = \frac{3^{\log_3(\frac{x}{3}+1)}(x-3)}{x-3} = 3^{\log_3(\frac{x}{3}+1)} = \frac{x}{3} + 1. \text{ Отже,}$$

графіком функції є частина прямої $y = \frac{1}{3}x + 1$, побудована

для всіх $x \in D(y)$ (див. малюнок).



в) З малюнка бачимо, що множина значень $E(y) = (0; 2) \cup (2; +\infty)$.

Відповідь: а) $D(y) = (-3; 3) \cup (3; +\infty)$; в) $E(y) = (0; 2) \cup (2; +\infty)$.

Схема оцінювання до цього завдання могла би бути такою: 1 бал – за правильне визначення $D(y)$; 1 бал – за правильне знаходження аналітичного виразу для функції на $D(y)$; 1 бал – за правильну побудову графіка функції; 1 бал – за правильне визначення $E(y)$. Отже, за повне і правильне розв'язання завдання 1 учень отримує 4 бали.

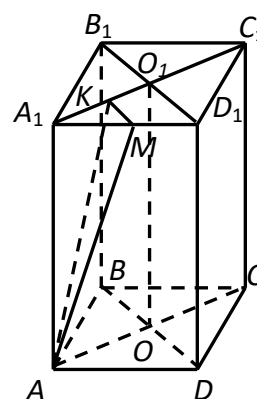
При формулюванні цього завдання автором використаний спосіб явних підказок, який, фактично, унеможливорює альтернативні способи розв'язування і значно полегшує учневі передбачення схеми оцінювання. Оформлення розв'язання є досить лаконічним і містить лише необхідні перетворення та логічні кроки, що сприяє його адекватному оцінюванню фахівцем під час перевірки.

Звертаємо увагу, що в пункті б) даного завдання оцінюється лише правильність перетворень, а тому посилання в загальному вигляді на властивості степенів ($a^{m+k} = a^m \cdot a^k$) і логарифмів ($a^{\log_a b} = b$) не є обов'язковим.

При побудові графіка учневі також не обов'язково наводити таблицю значень для побудови точок графіка, досить лише правильно нанести їх на клітинки бланку відповідей. Також відзначимо, що бал за пункт в) буде зарахований лише в разі наявності побудованого графіка функції, оскільки правильну відповідь до цього пункту обґрунтовано можна отримати лише за графіком.

Завдання 2. Основою прямого паралелепіпеда $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ є квадрат $ABCD$ зі стороною 2 см. Бічне ребро паралелепіпеда дорівнює 6 см. Знайдіть кут φ між медіаною трикутника $AA_1 D_1$, проведеною з вершини A , і діагональним перерізом паралелепіпеда $AA_1 C_1 C$.

Розв'язання. Нехай на малюнку зображено паралелепіпед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$, AM – медіана трикутника $AA_1 D_1$. Проведемо у площині верхньої основи паралелепіпеда перпендикуляр MK з точки M до діагоналі $A_1 C_1$. Площини діагональних перерізів $AA_1 C_1 C$ і $BB_1 D_1 D$ перетинаються по прямій OO_1 , яка паралельна до бічних ребер паралелепіпеда. Оскільки за умовою паралелепіпед прямий, то площина верхньої основи $A_1 B_1 C_1 D_1$ перпендикулярна до бічних ребер паралелепіпеда, а отже, і до прямої OO_1 . Оскільки $A_1 C_1 \perp B_1 D_1$, то площини $AA_1 C_1 C$ і $BB_1 D_1 D$ перпендикулярні, а тому $B_1 D_1 \perp (AA_1 C_1 C)$. У площині верхньої основи $MK \perp A_1 C_1$ і $A_1 C_1 \perp B_1 D_1$, а отже, $KM \parallel B_1 D_1$. Тому $KM \perp (AA_1 C_1 C)$, MA – похила, а KA – її проекція на площину $AA_1 C_1 C$. Таким чином, $\angle MAK = \varphi$.



Оскільки $KM \parallel B_1 D_1$ і M – середина $A_1 D_1$, то KM – середня лінія трикутника $A_1 O_1 D_1$, а отже, $KM = \frac{1}{2} O_1 D_1 = \frac{1}{4} B_1 D_1 = \frac{2\sqrt{2}}{4} = \frac{\sqrt{2}}{2}$ см. Із прямокутного трикутника $AA_1 M$ за теоремою Піфагора $AM = \sqrt{6^2 + 1^2} = \sqrt{37}$ см. Із прямокутного трикутника AKM маємо: $\sin \varphi = \frac{KM}{AM} = \frac{\frac{\sqrt{2}}{2}}{2\sqrt{37}} = \frac{1}{\sqrt{74}}$ і $\varphi = \arcsin \frac{1}{\sqrt{74}}$.

Відповідь: $\varphi = \arcsin \frac{1}{\sqrt{74}}$.

Схема оцінювання до цього завдання могла би бути такою: 1 бал – за правильно виконаний малюнок із позначенням на ньому відрізка $MK \perp A_1 C_1$ і кута $\angle MAK = \varphi$; 1 бал – за обґрунтування того, що $\angle MAK = \varphi$; 1 бал – за знаходження KM або AM ; 1 бал – за знаходження кута φ . Отже, за повне і правильне розв'язання завдання 2 учень отримує 4 бали.

У формулюванні даного завдання немає безпосередніх підказок щодо способу його розв'язання, але подібні геометричні задачі є типовими

для учнів української старшої школи. Традиційно розв'язання подібних задач розбивається на дві частини: 1) теоретичну – побудову потрібного елемента (у даному завданні – кута) та обґрунтування того, що побудований елемент є шуканим; 2) практичну – знаходження числового значення шуканого елемента. При цьому міркування теоретичної частини мають бути більш детальними та містити посилання на основні факти шкільного курсу геометрії. Міркування практичної частини можуть бути менш детальними, але не повинні містити технічних помилок.

Ключовим для розв'язання задачі із завдання 2 є доведення того, що $\angle MAK = \varphi$. Як видно з розв'язання, це доведення потребує досить великого ланцюжка акуратних послідовних міркувань, тому далеко не всі зі згаданих міркувань потрібно детально обґрунтовувати. Наприклад, якщо учень лише констатував без доведення, що $B_1D_1 \perp (AA_1C_1C)$, а подальші міркування щодо обґрунтування рівності $\angle MAK = \varphi$ здійснив правильно, то йому варто зарахувати другий бал за схемою оцінювання. Під час обчислення довжини відрізка MK також не обов'язковим є ретельне обґрунтування того, що MK – середня лінія трикутника $A_1O_1D_1$, досить лише констатації цього факту.

Завдання 3. Розв'яжіть нерівність $a \cos x - \sin x \geq -1$ залежно від значення параметра a .

Розв'язання. Виконаємо рівносильні перетворення початкової нерівності:

$$\sqrt{a^2+1} \left(\frac{a}{\sqrt{a^2+1}} \cos x - \frac{1}{\sqrt{a^2+1}} \sin x \right) \geq -1,$$

$$\frac{a}{\sqrt{a^2+1}} \cos x - \frac{1}{\sqrt{a^2+1}} \sin x \geq \frac{-1}{\sqrt{a^2+1}}. \quad \text{Оскільки} \quad \left(\frac{a}{\sqrt{a^2+1}} \right)^2 + \left(\frac{1}{\sqrt{a^2+1}} \right)^2 = 1, \quad \text{то}$$

покладемо $\frac{a}{\sqrt{a^2+1}} = \cos \varphi$, а $\frac{1}{\sqrt{a^2+1}} = \sin \varphi$. Тоді отримаємо нерівність

$$\cos x \cdot \cos \varphi - \sin x \cdot \sin \varphi \geq \frac{-1}{\sqrt{a^2+1}} \quad \text{або} \quad \cos(x + \varphi) \geq \frac{-1}{\sqrt{a^2+1}}.$$

При $a=0$ отримуємо нерівність $\cos(x + \varphi) \geq -1$, яка правильна для всіх $x \in \mathbb{R}$. При $a \neq 0$ $\frac{-1}{\sqrt{a^2+1}} > -1$ і розв'язком нерівності буде об'єднання

нескінченної кількості проміжків. Для їх знаходження після заміни $t = x + \varphi$ можна використати одиничне коло або графік функції $y = \cos t$. У результаті для змінної t отримаємо проміжки виду

$$\left[-\arccos\left(\frac{-1}{\sqrt{a^2+1}}\right) + 2\pi n; \arccos\left(\frac{-1}{\sqrt{a^2+1}}\right) + 2\pi n \right], \quad n \in \mathbb{Z}.$$

Після повернення до змінної x , урахувуючи, що $\varphi = \arccos\left(\frac{a}{\sqrt{a^2+1}}\right)$ отримуємо проміжки, наведені у відповіді нижче.

Відповідь: При $a=0$ розв'язком нерівності є будь-яке дійсне число; при $a \neq 0$ розв'язком є проміжки виду

$$\left[-\arccos\left(\frac{a}{\sqrt{a^2+1}}\right) - \arccos\left(\frac{-1}{\sqrt{a^2+1}}\right) + 2\pi n; -\arccos\left(\frac{a}{\sqrt{a^2+1}}\right) + \arccos\left(\frac{-1}{\sqrt{a^2+1}}\right) + 2\pi n \right],$$

де $n \in \mathbb{Z}$.

Схема оцінювання до цього завдання могла би бути такою: 1 бал – за введення допоміжного кута; 1 бал – за перехід до нерівності $\cos(x+\varphi) \geq \frac{-1}{\sqrt{a^2+1}}$; 1 бал – за розгляд випадку $a=0$; 1 бал – за правильну побудову одиничного кола чи графіка функції $y=\cos t$ із позначенням на них потрібних дуг чи частин графіка; 1 бал – за отримання розв'язку нерівності відносно змінної t ; 1 бал – за отримання правильної остаточної відповіді до нерівності залежно від значення параметра a . Отже, за повне і правильне розв'язання завдання 3 учень отримує 6 балів.

Завдання 3 традиційно є найскладнішим у тесті ЗНО з математики і не враховується під час визначення оцінки ДПА, тому воно допускає більшу кількість альтернативних способів розв'язування. Наприклад, наведену нерівність із параметром можна було би розв'язувати за допомогою універсальної тригонометричної підстановки $t = \operatorname{tg} \frac{x}{2}$. Однак, цей спосіб призводить до еквівалентної за кількістю логічних кроків схеми оцінювання, а отже, суттєво не впливає на шкалювання.

У розв'язанні завдання 3 ми опустили частину, що стосується розв'язування найпростіших тригонометричних нерівностей, оскільки такі приклади є типовими для старшокласників, але в учнівському розв'язанні вона має бути присутня. При оформленні розв'язання найпростішої тригонометричної нерівності варто зосередити увагу учнів на необхідності акуратно виконувати малюнки, правильно позначати потрібні дуги або частини графіка і правильно записувати відповідні їм числові проміжки.

Варто також звернути увагу учнів на те, що відповідь до цього завдання за формою може бути іншою, оскільки визначення допоміжного кута φ може здійснюватися не лише з рівності для косинуса, а й з рівності для синуса, тангенса чи котангенса. Майбутні учасники тестування мають знати, що форма запису відповіді не впливає на результат оцінювання, на цей результат впливає лише правильність цієї відповіді.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Методичне забезпечення належної підготовки учнів старшої школи до ДПА та ЗНО з математики є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки. Матеріал статті спрямований на подолання труднощів, пов'язаних із підготовкою до розв'язування завдань відкритої форми з повним поясненням і може бути використаний учителями як на уроках математики, так і на спеціалізованих курсах по підготовці до загальнодержавного стандартизованого тестування.

Для забезпечення належної якості підготовки до розв'язування завдань із розгорнутою відповіддю потрібна узгоджена робота як самого учасника тестування, так і фахівців, які готують його до ЗНО. При цьому від учнів, у більшості своїй, вимагається виконання значної кількості тренувальних тестових завдань, а від учителів – розуміння, якими саме за будовою мають бути ці тренувальні завдання, яким чином слід розбивати їх розв'язання на етапи та як оформити це розв'язання так, щоб воно було математично грамотним і лаконічним водночас.

Зрозуміло, що даною статтею проблема не вичерпується, оскільки існує досить багато тематичних класів завдань відкритої форми з повним поясненням, методика підготовки до розв'язування яких має свої особливості. Тому ми плануємо в подальшому продовжувати свої дослідження в цьому напрямі і закликаємо колег-фахівців до плідної та конструктивної дискусії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker, F. B. (1985) *The Basic of Item Response Theory*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.
2. Lord, F. M. (1980) *Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale N-J. Lawrence Erlbaum Ass.
3. Захарійченко, Ю. О., Школьний, О. В., Захарійченко, Л. І., Школьна, О. В. (Ред.). (2017). *Повний курс математики в тестах. Енциклопедія тестових завдань: У 2 ч. Ч. 1: Різномірівневі завдання*. Х.: Вид-во «Ранок» (Zakhariichenko, Yu. O., Shkolnyi, O. V., Zakhariichenko, L. I., Shkolna, O. V. (2017). *Full course of mathematics in tests. Encyclopedia of test tasks: in 2 parts. Part 1: Multilevel tasks*. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian].
4. Захарійченко, Ю. О., Школьний, О. В., Захарійченко, Л. І., Школьна, О. В. (Ред.). (2017). *Повний курс математики в тестах. Енциклопедія тестових завдань: У 2 ч. Ч. 2: Різномірівневі завдання*. Х.: Вид-во «Ранок» (Zakhariichenko, Yu. O., Shkolnyi, O. V., Zakhariichenko, L. I., Shkolna, O. V. (2017). *Full course of mathematics in tests. Encyclopedia of test tasks: in 2 parts. Part 2: Multilevel tasks*. Kharkiv: Ranok. [in Ukrainian].
5. Школьний, О. В. (2015). *Основи теорії та методики оцінювання навчальних досягнень з математики учнів старшої школи в Україні*. К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Shkolnyi, O. V. (2015). *Fundamentals of the theory and methodology of assessment of academic achievements in mathematics of senior school pupils in Ukraine*. Kyiv: Drahomanov NPU Publishing). [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Школьный Александр. Подготовка к решению тестовых заданий ВНО по математике с полным объяснением.

Методика обеспечения надлежащей подготовки учащихся старших классов к прохождению внешнего независимого оценивания (ВНО) является чрезвычайно актуальной педагогической проблемой. Сейчас тест ВНО по математике содержит задания четырёх форм: с альтернативами, с кратким ответом, на установление соответствий и открытой формы с полным объяснением. При этом задания последней формы долгое время отсутствовали в тестах ВНО по математике, а

потому возникла необходимость в разработке методических рекомендаций по особенностям решения именно таких тестовых заданий.

При включении в стандартизированные тесты задания с полным объяснением пытаются строить таким образом, чтобы они, в основном, решались одним и тем же способом, используя для этого способ явных и косвенных подсказок. Такое строение заданий этой формы, хотя и ограничивает математическое творчество участников тестирования, но оправдано, поскольку даёт возможность для большинства учащихся оценить правильность приведенных ими решений, исходя из единых позиций.

При решении задания с полным объяснением ученик должен учесть упомянутые выше подсказки и выделить этапы решения, которые будут оценены во время проверки. При этом важно на каждом выделенном этапе понимать, какие именно факты нужно тщательно обосновать, а какие - только сформулировать, поскольку чрезмерная детализация при оформлении решения только затрудняет работу специалиста во время проверки.

Для обеспечения надлежащего качества подготовки к решению заданий с полным объяснением нужна согласованная работа как самого участника тестирования, так и специалистов, которые готовят его к ВНО. Если от первого требуется выполнение значительного количества тренировочных тестовых заданий, то от последнего – понимание, какими именно по строению должны быть эти тренировочные задания, каким образом следует разбивать их решения на этапы и как оформить это решение так, чтобы оно было математически грамотным и лаконичным одновременно.

Ключевые слова: ВНО по математике, ГИА по математике, ученики старших классов, учебные достижения по математике, тестовые задания открытой формы с полным объяснением.

SUMMARY

Shkolnyi Olexandr. Preparation for solving of test items with full explanation of IEA in mathematics.

The method of ensuring the proper preparation of senior pupils for undergoing of external independent assessment is an extremely topical pedagogical problem. For the time being, the Math test of EIA contains four forms of items: with alternatives, with a short answer, setting matches and open form with full explanation. At the same time, the tasks of the last form were absent for a long time in the external testing of mathematics, and therefore there was a need for the development of methodological recommendations concerning the particularities of solving these test tasks.

The purpose of the article is to highlight the peculiarities of the structure of items with full explanations, which are part of the standardized tests, the formulation of general recommendations for preparation for their solution, as well as demonstration of concrete examples of their solutions.

When they are included in standardized tests, tasks with full explanation try to construct in such way, that they are mostly solved in the same way, using explicit and indirect guidance for this purpose. Such structure of the items of this form limits the mathematical creativity of the test participants to some extent, but is justified, because it provides the opportunity for most pupils to evaluate the correctness of the solutions given by them based on common positions.

During solving the item with full explanation, pupils should take into account the above-mentioned tips and identify the stages of the decision that will be assessed during the review. At the same time, it is important at each particular stage to understand what particular facts need

to be thoroughly proved, and which to be only to formulated, since excessive detail when making a decision only complicates the work of a specialist during the inspection.

In order to ensure the proper quality of preparation for solving tasks with full explanation, coordinated work is required both by the testing participant and by the specialists who prepare him for external testing. If the first one, for the most part, requires the execution of large number of training test items, then the latter requires understanding of what the structure should be these training tasks, how to break their decision on the stages and how to arrange the solution so that it was mathematically literate and concise at the same time.

Key words: *SFE in mathematics, EIA in mathematics, senior school pupils, educational achievements in mathematics, test items of open form with full explanation.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Нуржинська Анастасія. Деякі аспекти закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців зі зв'язків із громадськістю	3
Теренко Олена. Можливості базової освіти дорослих у подоланні неграмотності: канадський досвід	12

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бушнєв Юрій. Моделювання процесу формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності в умовах педагогічного коледжу	23
Дерека Тетяна. Особливості формування акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання у процесі науково-дослідної роботи	33
Зозуляк-Случик Роксоляна. Теоретико-методологічний аналіз процесу формування професійної етики майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах	42
Зуєва Лариса. Цільова програма професійно-педагогічного відбору суддів-викладачів – фактор результативності психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти України	52
Коваленко Наталія. Майстер-клас як форма презентації результатів студентського педагогічного дослідження	67
Коновалова Людмила. Технологічний концепт організації навчання фармакоекономіки майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах	78
Корнєєва Ірина. Етапи навчання професійно-орієнтованого монологу-презентації майбутніх дизайнерів і відповідна система вправ ..	86
Ло Чао. Діагностика стану персоніфікованої проекції вокальної підготовки майбутніх учителів музики	97
Приймак Сергій. Функціональний стан кардіореспіраторної системи студентів, що спеціалізуються в біатлоні в базальних умовах	106
Сіданіч Ірина. Управління впровадженням духовно-морального компонента в систему магістерської підготовки майбутніх викладачів зі спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі»	118
Цуруль Ольга. Методика організації та проведення семінарів: особливості підготовки майбутніх учителів біології	130

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Золотарьова Тетяна. Методика стимулювання гіперкомпенсації порушень	141
Самойлова Юлія. Нормативні, змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж України	152
Сидоренко Олена. Громадська і приватна ініціатива як чинник розвитку вищої освіти у другій половині XIX – на початку XX століття.....	167
Султанова Наталя. Соціальні інститути державного утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні як засіб соціального виховання дітей (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.)	178
Школьний Олександр. Підготовка до розв’язування тестових завдань ЗНО з математики з повним поясненням	189

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Нуржинская Анастасия. Некоторые аспекты зарубежного опыта профессиональной подготовки будущих специалистов по связям с общественностью	3
Теренко Елена. Возможности базового образования взрослых в ликвидации неграмотности: канадский опыт.....	12

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бушнев Юрий. Моделирование процесса формирования гражданской позиции будущих учителей во внеучебной деятельности в условиях педагогического колледжа	23
Дерека Татьяна. Особенности формирования акмеологической компетентности специалистов физического воспитания в процессе научно-исследовательской работы.....	33
Зозуляк-Случик Роксоляна. Теоретико-методологический анализ процесса формирования профессиональной этики будущих социальных работников в высших учебных заведениях	42
Зуева Лариса. Целевая программа профессионально-педагогического отбора судей-преподавателей – фактор результативности психолого-педагогической подготовки профессиональных судей в системе судейского образования Украины	52
Коваленко Наталия. Мастер-класс как форма презентации результатов студенческого педагогического исследования.....	67
Коновалова Людмила. Технологический концепт организации обучения фармакоэкономики будущих провизоров в высших медицинских учебных заведениях.....	78
Корнеева Ирина. Этапы обучения профессионально ориентированного монолога-презентации будущих дизайнеров и соответствующая система упражнений.....	86
Ло Чао. Диагностика состояния персонифицированной проекции вокальной подготовки будущих учителей музыки	97
Приймак Сергей. Функциональное состояние кардиореспираторной системы студентов, специализирующихся в биатлоне в базальных условиях.....	106
Сиданич Ирина. Управление внедрением духовно-нравственного компонента в систему магистерской подготовки будущих преподавателей по специализации «Христианская педагогика в высшей школе»	118
Цуруль Ольга. Методика организации и проведения семинаров: особенности подготовки будущих учителей биологии.....	130

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Золотарёва Татьяна. Методика стимулирования гиперкомпенсации нарушений	141
Самойлова Юлия. Нормативные, содержательные и процессуальные основы деятельности инновационных школьных сетей Украины	152
Сидоренко Елена. Общественная и частная инициатива как фактор развития высшего образования во второй половине XIX – начале XX века	167
Султанова Наталья. Социальные институты государственного обеспечения и воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки в Украине как способ социального воспитания детей (90-е гг. – начало XXI века)	178
Школьный Александр. Подготовка к решению тестовых заданий ВНО по математике с полным объяснением	189

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Nurzhynska Anastasiia. Some aspects of the foreign experience of professional training of the future specialists in public relations..	3
Terenko Olena. Opportunities of Basic Adult Education in Illiteracy Obliteration: Canadian Experience	12

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bushniev Yurii. Modeling of the process of formation of civic position of the future teachers in extracurricular activity in conditions of the pedagogical college.	23
Dereka Tetiana. The features of physical education specialists' acmeological competence formation in the process of research work	33
Zozuliak-Sluchyk Roksoliana. Theoretical-methodological analysis of the process of formation of professional ethics of the future social workers in higher educational establishments	42
Zueva Larisa. Target program of vocational and pedagogical selection of judges-teachers – the factor of effectiveness of psychological and pedagogical training of professional judges in the system of judicial education of Ukraine.....	52
Kovalenko Nataliia. Workshop as a form of presentation of the results of students' pedagogical research	67
Konovalova Liudmyla. Technological concept of organization of teaching future pharmacists pharmacoeconomics at higher medical education institutions	78
Irene Korneyeva. The stages of professionally-oriented monologue-presentation training of the future designers and corresponding system of exercises.....	86
Lo Chao. Diagnostics of the state of personified projection of the future music teachers' vocal training	97
Pryimak Serhii. Functional State of the Cardiorespiratory System of Students specializing in Biathlon in Basal Conditions	106
Sidanich Iryna. Management of implementation of moral and spiritual component in the system of master's training of the future teachers in specialization "Christian pedagogy in higher education"	118
Tsurul Olha. Methods of organizing and conducting seminars: the features of the future biology teachers' training	130

SECTION III. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Zolotaryova Tatiana. Methodology of stimulation of disorders overcompensation.....	141
Samoylova Julia. Normative, substantial and procedural bases of activity of innovative school networks of Ukraine	152
Sydorenko Olena. Public and private initiative as a factor of higher education development in the second half of the XIX – early XX centuries	167
Sultanova Nataliia. The social institutes of support and education of orphans and children deprived of parental care in Ukraine as a means of children’s social education (the 90’s of the XX century – the beginning of the XXI century)	178
Shkolnyi Olexandr. Preparation for solving of test items with full explanation of IEA in mathematics	189

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2017. – № 9 (73). – 208 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2017.09

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 27.11.2017.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 19,98. Ум. фарб.-відб. 19,98.
Обл. вид. арк. 20,78. Тираж 50 пр. Вид. № .

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

