

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ

ВИПУСК 2(18)



м.Рівне 2017

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА**

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ***

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (18)

Рівне–2017

УДК 371: 378: 614: 796: 004
ББК 88.3
П-86

Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – № 2 (18). – Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2017. – 292 с.

*Свідोцтво про державу реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 20080-9880ПР від 05.07.2013 р.*

*Згідно з наказом МОН України № 793 від 04.07.2014 р. збірник включений до
Переліку наукових фахових видань України (галузі науки – педагогічні)*

ISBN 978-966-7359-77-5

У збірнику подано наукові статті викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, інших ВНЗ та установ з питань місця педагогічної освіти, інформаційних систем та технологій, фізичного виховання, спорту та здорового способу життя у підготовці молодого покоління та формуванні громадянських цінностей як основи демократичного суспільства.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Протокол № 3 від 30.11.2017 р.)*

Редакційна колегія:

Дем'янчук А. С. – д.пед.н., професор, академік АВШ України, голова редколегії;
Борейко В. І. – д.е.н., доцент, заступник голови редколегії; **Джунь Й. В.** – д.ф.-м.н., професор; **Дутчак М. В.** – д.фіз.вих., професор; **Єрмаков С. С.** – д.пед.н., професор; **Калько А. Д.** – д.геогр.н., професор; **Мадзігон В. М.** – д.пед.н., професор, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України; **Малафійк І. В.** – д.пед.н., професор; **Мицкан Б. М.** – д.б.н., професор; **Назарець В. М.** – д.філол.н., доцент; **Павелків Р. В.** – д.психол.н., професор, академік АВШ України, заслужений працівник освіти України; **Поташнюк І. В.** – д.пед.н., доцент; **Приступа Є. Н.** – д.пед.н., професор, заслужений діяч науки і техніки України; **Ставицький О. О.** – д.психол.н., професор; **Цьось А. В.** – д.фіз.вих., професор; **Шаповал Ю. Г.** – д.філол.н., професор; **Шкретій Ю. М.** – д.фіз.вих., професор, заслужений працівник народної освіти України; **Груба Т. Л.** – к.пед.н., доцент; **Завацька Л. А.** – к.пед.н., доцент; **Коробович Л. П.** – к.пед.н., доцент; **Красовська О. О.** – к.пед.н., доцент; **Мельничук Л. Б.** – к.пед.н., доцент; **Пагута Т. І.** – к.пед.н., доцент; **Попова Д. А.** – к.пед.н., доцент; **Миськова Н. М.** – к.пед.н., доцент, відповідальний секретар редколегії; **Романова В. І.** – к.фіз.вих., доцент, відповідальний секретар редколегії.

Рецензенти:

Бенера В. Є., д.пед.н., професор, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка;
Грицай Н. Б., д.пед.н., доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

ISBN 978-966-7359-77-5

© Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука, 2017

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ	6
Борейко В. І. Шляхи підвищення якості вищої освіти в Україні.....	6
Боровик А. В. Проблемні питання порушення правил підслідності в Україні.....	13
Глушкова Т. С., Царук Ю. В. Формування гастрономічної ідентичності Рівненщини.....	19
Горчикова А. О. Моральні орієнтири інформаційного суспільства як сфера впливу ЗМІ.....	25
Данченко І. О. Структурні компоненти соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.....	30
Дем'янчук А. С., Марчук О. О. Дотримання правил шкільної гігієни в навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття.....	40
Камінська О. В. Психологічні особливості розвитку педагогічного мислення в умовах ВНЗ.....	47
Княжева І. А. Характеристика професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи.....	53
Кристочук Т. Є. Педагогічна освіта в Україні та республіці Польща: порівняльний аналіз.....	63
Крупнова Л. В. Деякі аспекти адміністративної процесуальної дієздатності суб'єктів виконавчого провадження.....	71
Лотюк Ю. Г. Моделювання і розгортання Wi-Fi мережі на факультеті кібернетики ПВНЗ «МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука».....	77
Мельничук Л. Б. Використання інтерактивних технологій у контексті підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.....	85
Міськова Н. М. Формування математичної компетенції дітей дошкільного віку на сучасному етапі.....	92
Пагута Т. І. Розвиток логіко-математичних компетентностей старших дошкільників засобами ігрових методик.....	98
Петрук О. М. Василь Сухомлинський про виховання в учнів високих моральних якостей і норм поведінки.....	107
Петрук О. М., Луцик О. М. Проблема підготовки майбутніх вихователів до організації і управління здоров'язберігаючим освітнім середовищем.....	113
Попова Д. А., Коваль М. В. Лексичні запозичення як фактор збагачення сучасної англійської мови.....	120
Попова Д. А., Седлар Є. В. Специфіка основокладання в контексті словотвірної номінації сучасної англійської та української мов.....	128

Поташнюк І. В., Озарчук П. В. Роль компенсаторних функцій у пізнавальній діяльності при втраті зору.....	136
Росінська Г. П., Калько А. Д. Педагогічна практика як елемент становлення вчителя біології.....	142
Салейчук Е. В., Калько А. Д. Біогеографічні особливості етномофауни України.....	148
Сойко І. М. Особливості навчання письма учнів початкової школи.....	154
Ставицький О. О., Гіль Т. А. Вплив соціально-психологічних умов на самовизначення особистості підлітків.....	162
Ставицький О. О., Сигін І. М. Чинники формування готовності студентів до створення сім'ї.....	169
Терновик Н. А. Особливості формування суб'єктної сутності у підлітковому віці.....	176
Хмара М. В. Проблема заподіяння моральної шкоди та її компенсації у вітчизняному науковому дискурсі на межі ХХ–ХХІ ст.....	185
Хом'як О. А. Удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у контексті сучасних освітніх парадигм.....	195
Шкабаріна М. А. Особливості розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи.....	201
Янчук П. С. Швидкі машинні методи моделювання потоку нестисливої рідини в 2D області.....	207
Яроменко О. В., Шевчук Т. М. Перспективи розвитку сакрального туризму у Рівненській області.....	214
Ясінський А. М. Використання програмного пакета Macromedia Authorware 7.0 для розробки комп'ютерних засобів навчання.....	220

РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ..... 227

Бугайчук Н. Б. Оздоровчо-рекреаційні форми студентського дозвілля..	227
Ковальчук Н. М., Санюк В. І. Особливості професійно-прикладної фізичної підготовки студентів географічного факультету.....	233
Макареня В. В., Завацька Л. А., Гнітецька Т. В. Соматичне здоров'я студента у контексті здоров'язбережувальної поведінки (теоретичний дискурс).....	242
Насонова Ю. А. Сучасний стан сформованості культури рухів дівчат молодшого шкільного віку.....	248
Поташнюк І. М. Психолого-педагогічні та гігієнічні реабілітаційні заходи у спеціалізованих закладах освіти.....	254
Сірман О. В. Професійна підготовка фізіотерапевтів.....	261

Сотник Ж. Г. , Романова В. І. Опанування студентами сучасними методами і формами організації роботи тренера-викладача під час проходження виробничої практики.....	267
Ступницька С. А., Завацька Л. А., Дем'янчук Т. О. Етіологія вроджених вад опорно-рухового апарату у дітей.....	273
Халайджі С. В. Особливості проведення вхідного тестування першокурсників на заняттях з фізичної культури.....	284

РОЗДІЛ 1

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ

УДК 378.1

Борейко В. І., д.е.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

***Анотація.** В статті проведено аналіз нововведень в системі вищої освіти України, започаткованих імплементацією Болонської конвенції та запровадженням нової редакції Закону України «Про вищу освіту». Розкрито причини, які спонукали європейські країни до підписання Болонської конвенції. Обґрунтовано, що в нашій країні частина положень Болонської декларації реалізувалася формально. Висвітлено нововведення Закону України «Про вищу освіту», направлені на усунення існуючих недоліків. Розроблено рекомендації щодо підвищення якості вищої освіти в нашій країні.*

***Ключові слова:** вища школа, якість вищої освіти, Болонська конвенція, мобільність викладачів та студентів, автономія навчальних закладів.*

***Аннотация.** В статье проведен анализ нововведений в системе высшего образования Украины, начатых имплементацией Болонской конвенции и введением новой редакции Закона Украины «О высшем образовании». Раскрыты причины, которые побудили европейские страны к подписанию Болонской конвенции. Обосновано, что в нашей стране часть положений Болонской декларации реализовалась формально. Освещены новшества Закона Украины «О высшем образовании», направленные на устранение существующих недостатков. Разработаны рекомендации по повышению качества высшего образования в нашей стране.*

***Ключевые слова:** высшая школа, качество высшего образования, Болонская конвенция, мобильность преподавателей и студентов, автономия учебных заведений.*

***Annotation.** The article analyzes innovations in the system of higher education of Ukraine, initiated by the implementation of the Bologna Convention and the introduction of a new version of the Law of Ukraine «On Higher Education». The reasons that led the European countries to sign the Bologna Convention were revealed. It is substantiated that in our country a part of the Bologna Declaration provisions was implemented formally. The innovations of the Law of Ukraine «On Higher Education», aimed at eliminating existing*

disadvantages, are considered. Recommendations for improving the higher education quality in our country are developed.

Keywords: *higher education, higher education quality, Bologna convention, teachers and students mobility, educational institutions autonomy.*

Інтенсивне запровадження нашою країною загальноєвропейських та загальносвітових правових, економічних, екологічних, соціальних, освітніх, медичних та інших стандартів у різноманітні сфери суспільного життя, вимагає від неї підготовки нових висококваліфікованих спеціалістів, які будуть здатні переносити ці стандарти на українські терени. В контексті зазначеного Україна долучилася до положень та вимог Болонської декларації, запровадила нову редакцію Закону України «Про вищу освіту» [1] та трансформує середню освіту.

Проте освітянські перетворення в нашій країні поки що не принесли відчутних результатів, якість вищої освіти, яку отримують випускники вітчизняних вищих начальних закладів, досить часто, залишається низькою, молоді спеціалісти не мають навиків самостійного проведення наукових досліджень, практичного досвіду і вміння самовдосконалюватися. Це спричиняє для них проблеми з працевлаштуванням, особливо, з отриманням першого робочого місця. Тому не дивно, що значна частина випускників українських університетів ніколи не працювала за фахом, а отже, держава та батьки дарма витратили кошти на їхню підготовку.

Занепокоєність рівнем вищої освіти в Україні зумовила значну кількість досліджень та публікацій провідних вітчизняних вчених на означену тематику. Свої праці цій проблемі в останні роки присвятили: В. Андрущенко, В. Астахова, Л. Губерський, Н. Дем'яненко, М. Євтух, В. Кремінзь, О. Линовицька, В. Луговий, В. Мадзігон, Є. Подольська, А. Похресник, В. Рябченко, Д. Свириденко, П. Сікорський та багато інших вчених.

Так, наприклад, В. Андрущенко, критично аналізуючи досягнення нашої країни в запровадженні положень Болонської конвенції та проблеми імплементації мобільності в українському просторі вищої освіти, справедливо зазначає: «Сподіваємося, що стратегічний європейський вектор галузі вищої освіти, декларований Україною, дозволить незабаром приєднатись на якісному рівні до Європейського простору вищої освіти, що об'єднує понад шість тисяч освітніх інституцій та, відповідно, більше 30 мільйонів студентів, що за кількісними та якісними показниками слугує привабливою можливістю для нашої освітньої системи долучитись до конкурентної боротьби на ринку надання освітніх послуг та академічної мобільності» [2, с. 6].

На думку О. Линовицької, «Модернізація системи вищої освіти в Україні (Закон «Про вищу освіту» та ряд нормативних актів Міністерства і науки) має спільні ознаки з Болонським процесом (уведення ступеневої вищої освіти), але у більшості випадків вона йому не відповідає. Це пов'язано з

тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної системи освіти в європейський простір» [3, с. 20].

Отже, провідні вітчизняні науковці критично характеризують зміни та трансформації, які здійснюються в системі вищої освіти України, що визначило актуальність нашого дослідження.

Метою нашої статті є проведення аналізу нововведень в системі вищої освіти України, започаткованих імплементацією Болонської конвенції та запроваджених новою редакцією Закону України «Про вищу освіту», а також розроблення рекомендацій щодо підвищення її якості.

Намагання України наблизитися до європейського освітнього простору зумовили її у 2005 році приєднатись до вимог Болонської декларації, яка, в свою чергу, ставила за мету уніфікувати систему вищої освіти в Європі.

Болонська конвенція, яка передбачає зближення різних освітянських шкіл, уніфікацію організації навчального процесу та формування єдиного освітнього простору, була підписана у 1999 році 29 європейськими країнами.

До основних причин, які зумовили цей процес, відносяться:

– докорінні перетворення в економічних системах розвинених країн: швидке удосконалення виробництва на основі новітніх інформаційних технологій, скорочення циклів виробництва товарів та термінів їх життя;

– збільшення конкуренції у науковій сфері. Сьогодні виграє той, хто здатен швидше розробити і впровадити у виробництво новий товар. Тому, фірми прагнуть брати на роботу не просто освічених спеціалістів, а молодь до 30 років, яка здатна до нестандартного творчого мислення;

– внутрішня «замкнутість» системи освіти – підготовка фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) здійснюється без врахування вимог роботодавців та ринків праці;

– відставання європейських країн за показниками, які характеризують систему освіти від США (Частка підготовлених фахівців, що мають вищу освіту в Європі вдвічі нижча, ніж в США. В США навчається значно більше студентів-іноземців, ніж в Європі, що свідчить про більшу привабливість американських ВНЗ. США щороку виділяють на науку більше 3 % валового національного доходу, тоді як країни Європи в середньому 1,9 %);

– прагнення європейських країн об'єднати свої розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм (Цьому заважали проблеми пов'язані з різними рівнями підготовки фахівців в європейських країнах, відмінністю дипломів про вищу освіту та розбіжностями в трудових законодавствах європейських країн, що стало на перешкоді переміщенню населення в межах Європи з метою одержання роботи).

Це загрожувало втратою конкурентоспроможності товарів європейських країн та їх відставання від інших країн, передусім від США та Японії.

Для недопущення цього європейським країнам, *на першому етапі*, необхідно було наблизити рівні освіти в різних державах, створити

загальноєвропейську систему освіти з порівнянними національними переліками напрямів підготовки, близькими термінами навчання та високою якістю підготовки фахівців.

На другому етапі – передбачалося скоригувати національні законодавства про працю таким чином, щоб випускник будь-якого університету Європи зміг одержати роботу в будь-якій країні Європи.

Відповідно до цього, були сформовані такі *цілі Болонського процесу*:

1) підвищення якості освітніх послуг та набуття європейською освітою незаперечних конкурентних переваг порівняно з іншими країнами;

2) розширення доступу до європейської освіти всіх бажаючих з різних країн;

3) формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі;

4) розширення мобільності (можливості для вільного переміщення) студентів та викладачів між країнами підписантами Болонської декларації;

5) прийняття порівняльної системи ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих в усіх країнах Європи додатків до дипломів.

Для досягнення цих цілей учасники Болонської декларації зобов'язувалися протягом 10 років (до 2010 року) привести свої освітні системи у відповідності до єдиного стандарту, що в більшій частині було зроблено.

Як відомо, ключові положення Болонської конвенції зводяться до шести основних позицій:

1. *Введення двох циклів навчання*: перший цикл – для одержання ступеня бакалавра з тривалістю навчання 3–4 роки; другий цикл – для одержання ступеня магістра – 1–2 роки навчання після бакалаврату;

2. *Введення кредитної системи*. Передбачалося ввести в усіх національних системах освіти *єдину систему обліку трудомісткості навчальної роботи* в кредитах і зробити цю систему накопичувальною, здатною працювати в рамках концепції «навчання протягом всього життя». При цьому навчальний рік повинен бути еквівалентний 60 кредитам по 36 годин;

3. *Контроль якості освіти*. Оцінка якості освіти повинна ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях та навичках, які набули випускники. Передбачалося встановлення стандартів транснаціональної освіти. Оцінку, якості знань випускників повинні давати *акредитаційні агентства, незалежні* від національних урядів та міжнародних організацій. При цьому у всіх країнах повинна бути запроваджена 100-бальна шкала оцінювання знань студентів, за якою мають оцінюватися всі види роботи студентів – аудиторна, самостійна та індивідуальна роботи, проводиться поточний та підсумковий контроль;

4. *Розширення мобільності*. Передбачалося розширення мобільності (вільного переміщення) студентів та викладацького складу між Європейськими країнами, а також внесення змін до національних законодавчих актів у галузі працевлаштування іноземців;

5. *Забезпечення працевлаштування випускників.* Для цього знання випускників повинні вільно застосовуватися і використовуватися в усій Європі. Всі академічні ступені та інші кваліфікації, отримані в країнах підписантах Болонської конвенції, мають визнаватися на всьому Європейському ринку праці;

6. *Забезпечення привабливості європейської системи освіти.* Вважається, що реалізація Болонських принципів зробить європейську освіту привабливою для іноземців та сприятиме залучення в Європу великої кількості студентів з інших регіонів світу [4].

Після приєднання 19 травня 2005 року до Болонського процесу Україна почала впроваджувати вимоги Болонської декларації. Проте, це впровадження досить часто носило формальний характер, оскільки:

- не було скасовано освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліст (в Європі бакалавр вважається фахівцем із повнотою вищою освітою, тоді як в Україні така освіта вважалася базовою вищою);

- не було забезпечено реальну мобільність (вільне переміщення) студентів (з зарахуванням предметів отриманих у попередньому закладі) та викладачів між ВНЗ України, не говорячи вже про їх вільне переміщення в межах Європи;

- підготовка фахівців ВНЗ України здійснювалася виходячи із їхнього власного бачення та популярності певної спеціальності серед абітурієнтів, а не з потреб національної економіки;

- не було проведено об'єднання навчальних дисциплін, що приводило до дроблення курсів та порушення вимог Болонської декларації – не більше шести навчальних дисциплін для студентів в семестр та не більше 16 аудиторних годин для них на тиждень, а також не більше чотирьох навчальних дисциплін, розміром 3,5–4 кредити, які викладає викладач;

- відповідно до традицій західних університетів читати основні курси повинні активні науковці-дослідники, які *друкують свої роботи у провідних журналах світу*, тоді як в українських ВНЗ, досить часто, викладають викладачі, які науковими дослідженнями не займаються;

- недостатньо організована самостійна та індивідуальна робота студентів (досить часто остатня – виконання контрольних, курсових, розрахункових робіт, взагалі не передбачається в навчальних та робочих планах);

- досить часто не забезпечується початкова (на початку семестру) та поточна поінформованість студентів про критерії оцінювання, можливість та фактично набрані ними бали;

- далеко не всі українські університети та інститути видають своїм випускникам додатки до дипломів, які визнаються в Європейських країнах.

Усунути ці недоліки був покликаний Закон України «Про вищу освіту» [1], який був прийнятий 1 липня 2014 року. Так, згідно положень цього закону передбачалося:

– створення незалежного, з широкими повноваженнями, включаючи перевірку наукових робіт на антиплагіат, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти;

– розширення автономії вищих навчальних закладів, яка полягає в наданні їм більших повноважень у виборі керівників ВНЗ та розпорядженні заробленими коштами, отриманні можливості самостійно присуджувати наукові ступені, затверджувати навчальні плани та програми;

– скасування наукового ступеня «кандидат наук» та введення замість нього осітньо-наукового ступеня «доктор філософії», із збільшенням терміну навчання в аспірантур із трьох до чотирьох років;

– скасування освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», вилучення рівня молодшого спеціаліста та запровадження взамін ступеня молодшого бакалавра як скороченого циклу підготовки бакалаврів;

– зменшення кількості годин навчального навантаження викладачів на одну ставку з 900 год. до 600 год. та навантаження на студентів (кількість годин в одному кредиті змінено з 36 до 30);

– створення умов для збільшення мобільності студентів і викладачів;

– автоматичного розміщення місць державного замовлення для підготовки вітчизняними ВНЗ спеціалістів для національної економіки;

– отримання можливості вітчизняними ВНЗ з надавати послуги із здобуття вищої освіти за програмами, узгодженими з іноземними вищими навчальними закладами, які акредитовані в іноземних країнах, залучати до викладання навчальних дисциплін випускників та професорів з інших країн.

Однак, хоча після затвердження Верховною Радою України зазначеного закону пройшло більше трьох років, окремі його положення і нині не втілені в життя. Так, до цього часу практично не запрацювало Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; відсутній новий документ, який би регламентував роботу постійно діючих та разових спеціалізованих вчених рад; відсутній реальний механізм забезпечення мобільності викладачів та студентів в українському та європейському освітньому просторі; в стадії апробації знаходиться питання незалежного зовнішнього оцінювання знань випускників окремих спеціальностей бакалаврату і лише при їх вступі в магістратуру; відсутнє таке оцінювання для фахівців-випускників магістратури, не відбулося реальне зрівняння в правах державних та приватних вищих навчальних закладів, наприклад, в отриманні замовлення на підготовку спеціалістів за державні та регіональні кошти; відсутні реальні механізми забезпечення випускників вітчизняних вищих навчальних закладів першими робочим місцем.

Відповідно, всі зазначені вище чинники, негативно впливають на якість вітчизняної вищої освіти, звужують можливості для отримання випускниками вітчизняних ВНЗ робочих місць в країнах Європейського Союзу, зменшують зацікавленість в отриманні вищої освіти в Україні

громадян інших країн. Тому, з метою підвищення якості вітчизняної вищої освіти Україні необхідно:

- в короткий термін розробити нормативні документи, які впливають з необхідності комплексної імплементації положень нової редакції Закону України «Про вищу освіту»;

- Міністерству освіти і науки України провести моніторинг кількості ліцензованих у вітчизняних ВНЗ місць для надання послуг із здобуття вищої освіти та привести їх у відповідність для забезпечення конкурсу на одне ліцензоване місце та здорової конкуренції між українськими вищими навчальними закладами;

- розробити реальний механізм мобільності викладачів та студентів вітчизняних ВНЗ в українському та європейському освітньому просторі;

- запровадити зовнішнє незалежне оцінювання знань випускників, які навчаються за програмами бакалавра та магістра, в першу чергу проводячи таке оцінювання для випускників, які навчалися за бюджетні кошти або, які поступають на роботу в бюджетні установи;

- запровадити відкритий розподіл місць на державне замовлення із підготовки спеціалістів вищими начальними закладами пропорційно кількості ліцензованих у них місць та їхнього рейтингу серед вітчизняних ВНЗ, незалежно від форми їхньої власності;

- розробити державну і регіональну програму забезпечення на конкурсній основі випускників вітчизняних ВНЗ першим робочим місцем;

- передбачити державну фінансову підтримку вітчизняних ВНЗ, які надають послуги із здобуття вищої освіти громадянам інших країн.

Спеціалістам, які сьогодні здобувають вищу освіту в українських ВНЗ, потрібно буде забезпечувати економічний та соціальний розвиток нашої країни в найближчі десятиліття, тому підготувати їх компетентними та висококваліфікованими – завдання вітчизняної вищої школи.

Подальші розвідки потрібно направити на дослідження та впровадження в Україні досвіду з організації вищої освіти в провідних країнах світу.

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556–VII.
2. Андрущенко В. Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти : реалії, виклики та перспективи розвитку / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2016. – № 2. – С. 5–11.
3. Линовицька О. Державна політика в галузі освіти : документи, норми, принципи / О. Линовицька // Вища освіта України. – 2016. – № 4. – С. 15–20.
4. Болонська декларація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://molod.sumy.ua/korysna-informatsiia/bolonskyi-protses/item/85-bolonska-deklaracziya.html>

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Боровик А. В., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПОРУШЕННЯ ПРАВИЛ ПІДСЛІДНОСТІ В УКРАЇНІ

***Анотація.** У статті висвітлено питання порушення правил підслідності між правоохоронними органами України. На підставі отриманих результатів доведено, що порушення правил допустимості доказів під час їх одержання має наслідком втрату ними юридичної сили, неможливість їх використання у доказуванні і призводить до уникнення кримінальної відповідальності.*

***Ключові слова:** корупція, злочин, звільнення від відповідальності, підслідність кримінальних проваджень.*

***Аннотация.** В статье освещены вопросы нарушения правил подследственности между правоохранительными органами Украины. На основании полученных результатов доказано, что нарушение правил допустимости доказательств во время их получения влечет утрату ими юридической силы, невозможность их использования в доказывании и приводит к избежанию уголовной ответственности.*

***Ключевые слова:** коррупция, преступление, освобождение от ответственности, подследственность уголовных дел.*

***Annotation.** In the article the questions of violation of investigation rules between law enforcement authorities in Ukraine are illuminated. On the basis of the got results the author proves that violation of admissibility of evidence rules during reception of evidence as a consequence has a legal force loss by them, impossibility of their use in finishing telling and results in avoidance of criminal responsibility.*

***Keywords:** corruption, crime, exemption from liability, relief of liability, criminal proceedings investigative jurisdiction.*

Пошук нових, дієвих методів і способів протидії корупції є актуальною проблемою для сучасної України. За останні декілька років кількість змін, які відбуваються у сфері боротьби з корупційною злочинністю, у разі перевищує заходи, що здійснювалися за 10 попередніх років. Втім, якісні перетворення, ще не стали помітні для кожного громадянина. Відчуті результати таких реформ стає можливим за умови докорінних нововведень у запобіганні такому суспільно-небезпечному

явищу як корупція. При цьому непорушними мають залишатися принципи кримінального права, які є фундаментальними для усієї зазначеної галузі та базисними для держави взагалі. Оскільки кримінальні норми у протидії корупції, як свідчить вітчизняний досвід та міжнародна практика, є одними з найбільш дієвих, окремим специфічним аспектом у протидії корупції є питання можливості уникнення винною особою кримінальної відповідальності за такі суспільно-небезпечні діяння, внаслідок порушення органами прокуратури правил підслідності. У цій роботі, ми окреслимо факти коли у світлі чинного кримінального процесуального законодавства цілком обґрунтованим буде визнання судом доказів неприпустимими внаслідок порушення правил підслідності при їх отриманні.

Проблемам допустимості доказів у кримінальних провадженнях про корупційні злочини, отриманих внаслідок порушення правил про підслідність приділяли увагу такі вітчизняні науковці, як: В. Бурдін, В. Гринюк, О. Капліна, О. Кучинська, Т. Нор, М. Погорецький, О. Шило та ін. вчені. Із зазначених питань Спеціалізованою антикорупційною прокуратурою отримано наукові висновки провідних навчальних закладів країни [1].

Метою нашої статті є визначення недопустимості доказів, отриманих внаслідок порушення правил про підслідність, неналежності суб'єктів збирання доказів.

Ефективність боротьби з корупцією в Україні безпосередньо залежить від чіткого розподілу повноважень органів, що здійснюють цю боротьбу. Законодавчо ці питання урегульовані і реалізацію відповідного завдання в Україні покладено на новостворені антикорупційні органи – Національне антикорупційне бюро України та Спеціалізовану антикорупційну прокуратуру.

Під час проведення досудового розслідування першочерговим завданням слідчих підрозділів правоохоронних органів є безумовне дотримання передбаченої законом процедури збирання і фіксації доказів як умови додержання принципу законності у кримінальному провадженні.

Питання допустимості доказів належить до однієї із фундаментальних категорій кримінального процесу і доказового права зокрема. Виконання завдань кримінального провадження в цілому і особливо такого з них як забезпечення швидкого, повного та неупередженого розслідування і судового розгляду для того, щоб кожний, хто вчинив кримінальне правопорушення був притягнутий до відповідальності в міру своєї вини, а кожен невинуватий не був обвинувачений або засуджений, ставить особливі вимоги до доказів на основі яких вони вирішуються.

При цьому нами не вперше звертається увага на можливість уникнення кримінальної відповідальності особою за вчинення корупційних злочинів в разі збирання доказів неуповноваженим правоохоронним органом. Указана норма звільнення не є чітко передбаченою в законодавстві України, а складає собою причинно-наслідковий зв'язок між збиранням доказів

неуповноваженою особою, визнання їх неприпустимими, навіть за наявності всіх ознак складу злочину, та винесення виправдувального вироку або закриття провадження у справі, що і є фактичним уникненням особою відповідальності за вчинене діяння.

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про Національне антикорупційне бюро України» завданням Антикорупційного бюро є протидія кримінальним корупційним правопорушенням, які вчиненні вищими посадовими особами, уповноваженими на виконання функцій держави або місцевого самоврядування та становлять загрозу національній безпеці [2].

Статтею 216 КПК України визначено підслідність органів досудового розслідування. Таким чином, законодавче розмежування підслідності між існуючими органами досудового розслідування в Україні визначає розподіл наданих кримінальним процесуальним законодавством повноважень таким органам [3, с. 139].

З огляду на викладене, законодавцем чітко визначено відповідний орган досудового розслідування у тих чи інших категоріях кримінальних правопорушень, який є належним суб'єктом збирання доказів.

Згідно з вимогами п. 2 ч. 3 ст. 87 КПК недопустимими визнаються докази, що були отримані після початку кримінального провадження шляхом реалізації органами досудового розслідування чи прокуратури своїх повноважень, не передбачених цим кодексом, для забезпечення досудового розслідування кримінальних правопорушень [3, с. 58].

Положеннями чинного кримінального процесуального законодавства, а саме: ч. 5 ст. 36 КПК України Генеральному прокурору України та підпорядкованим йому прокурорам заборонено доручати проведення досудового розслідування у злочинах, підслідним детективам Національного антикорупційного бюро України, іншим правоохоронним органам [3, с. 24].

Спеціалізована антикорупційна прокуратура відповідно до вимог ч. 5 ст. 8 Закону України «Про прокуратуру» є єдиним самостійним структурним підрозділом Генеральної прокуратури України, уповноваженим здійснювати нагляд за дотриманням законів Національним антикорупційним бюро України при проведенні оперативно-розшукової діяльності та досудового слідства [4].

Таким чином, положення КПК України, законів України «Про прокуратуру», «Про Національне антикорупційне бюро» чітко й однозначно вказують на виключну підслідність визначених кримінальних правопорушень за детективами НАБ України та прямо забороняють, у тому числі й керівництву органів прокуратури будь-якого рівня змінювати її.

Разом з тим, в нинішній час набула поширення практика порушення правил про підслідність у корупційних злочинах та здійснення досудового розслідування у кримінальних провадженнях, які підслідні детективам

Національного антикорупційного бюро України іншими правоохоронними органами.

Прагнення окремих керівників правоохоронних органів отримати політичні чи суспільні дивіденди, підвищити власну популярність чи рейтинг, підкреслити свою вагомість та важливість шляхом оприлюднення у засобах масової інформації відомостей про затримання осіб, які підозрюються у вчиненні корупційних правопорушень, які розслідуються із порушенням вимог ст. 216 КПК України, що чітко регулює підслідність, у більшості випадків порушує принцип невідворотності відповідальності, суть якого полягає у тому, що особа, яка вчинила злочин, має бути притягнута до кримінальної, або іншого виду відповідальності, яка була б пов'язана із застосуванням до такої особи заходів кримінального характеру [3].

Зазначені обставини підтверджуються також і судовою практикою, тобто визнання доказів неприпустимими відповідно до п. 2 ч. 3 ст. 87 КПК України через реалізацію органами досудового розслідування чи прокуратури після початку кримінального провадження своїх повноважень, не передбачених цим Кодексом, для забезпечення досудового розслідування кримінальних правопорушень [3].

Так, прокуратурою Київської області здійснюється досудове розслідування у кримінальному провадженні від 09.04.2016 року за фактом вимагання неправомірної вигоди в розмірі 300 тис. євро службовими особами однієї з міських рад Київщини, за ознаками злочину, передбаченого ч. 4 ст. 368 КК України [5].

14.04.2016 року прокуратурою області за підозрою у вчиненні цього злочину було затримано міського голову, а також 2 посередників, останнім оголошено підозру та обрано запобіжний захід. При цьому щодо підозрюваних проводились негласні слідчі (розшукові) дії та достовірно було відомо про суму неправомірної вигоди, що вимагалась, – більше 500 розмірів мінімальних заробітних плат. Однак, незважаючи на наведені обставини та вимоги ст. 216 КПК України щодо віднесення підслідності у такому кримінальному провадженні до виключної підслідності детективів Національного антикорупційного бюро України у кримінальному провадженні саме прокуратурою області проводились слідчі (розшукові) дії, спрямовані на фіксацію та збирання доказів [3].

Ухвалами апеляційного суду міста Києва від 09.06.2016 року у зазначеному кримінальному провадженні скасовано обраний щодо підозрюваного міського голови запобіжний захід, а також рішення щодо відсторонення його від посади. Судом констатовано, що досудове розслідування здійснювалось неуповноваженим органом досудового розслідування. Вказані порушення були підставою для прийняття

відповідного судового рішення та визнання процесуальних дій слідчих прокуратури незаконними [6].

Ще одним резонансним прикладом порушень вимог ст. 216 КПК України є кримінальне провадження від 05.04.2016 року [3], яке розслідувалось військовою прокуратурою за підозрою першого заступника голови обласної державної адміністрації та радника першого заступника голови обласної ради у вчиненні кримінального правопорушення, передбаченого ч. 4 ст. 368 КК України [5].

При цьому на час реєстрації кримінального провадження із заяви та матеріалів вбачалось, що вказане кримінальне правопорушення не підслідне слідчим військової прокуратури за суб'єктом злочину та сумою вчиненого кримінального правопорушення [7].

Аналогічно з грубим порушенням вимог ст. 216 КПК України військовою прокуратурою [3] розслідувалось кримінальне провадження від 18.04.2016 року щодо заступника прокурора однієї з областей України за вчинення злочинів, передбачених ч. 1 ст. 255, ч. 4 ст. 368 та ін. КК України [5]. Уже на першому підготовчому засіданні, ухвалою Дарницького районного суду міста Києва від 07.06.2017 року було встановлено, що зазначене провадження підслідне детективам Національного антикорупційного бюро України за суб'єктом злочину та сумою вчиненого кримінального правопорушення.

Також, слідчими прокуратури міста Києва проводилось досудове розслідування у кримінальному провадженні від 08.11.2016 року щодо заступника міністра охорони здоров'я України за вчинення злочину, передбаченого ч. 4 ст. 368 КК України. Ухвалою Печерського районного суду міста Києва від 19.05.2017 року обвинувальний акт було повернуто прокурору у зв'язку з порушенням вимог кримінального процесуального закону, а саме: ч. 5 ст. 216 КПК України, оскільки досудове розслідування проведене з порушенням правил підслідності, не уповноваженим на те органом [1].

У травні цього року в Комунарський районний суд міста Запоріжжя місцева прокуратура скерувала обвинувальний акт щодо 4 підозрюваних, серед яких голова однієї з сільських рад Оріхівського району Запорізької області за вчинення злочину, передбаченого ч. 5 ст. 191 КК України [5].

Під час підготовчого засідання адвокати підозрюваних заявили клопотання про повернення обвинувального акту прокурору у зв'язку з порушенням правил підслідності під час досудового розслідування. Згідно позиції адвокатів досудове розслідування за сумою збитків, передбачених ч. 5 ст. 191 КК України повинні були проводити детективи НАБУ, а не органи Національної поліції під процесуальним керівництвом прокуратури [5].

Районний суд підтримав позицію адвокатів та повернув обвинувальний акт прокурору оскільки досудове розслідування було проведено з порушенням підслідності та не уповноваженим на те органом.

В подальшому апеляційний суд Запорізької області підтримав позицію районного суду та залишив рішення про повернення обвинувального акту без змін [8].

Аналогічною з питань порушення правил підслідності у кримінальних провадженнях є позиція Вищого спеціалізованого суду України з розгляду цивільних та кримінальних справ, якою підтверджено необхідність додержання правил підслідності у кримінальних провадженнях [2].

Разом з тим, з незрозумілих причин окремі керівники правоохоронних органів, керуючись положеннями ст. 218 КПК України [3], вважають допустимим проведення досудового розслідування у кримінальних провадженнях, які підслідні лише детективам Національного антикорупційного бюро України іншими правоохоронними органами. Посилання ж на положення зазначеної статті в частині вирішення спорів про підслідність у такому випадку є помилковою та такою, що вводить в оману органи судової влади та інших суб'єктів правозастосування, оскільки ця стаття регламентує лише місце проведення досудового слідства, тобто територіальну підслідність і жодного відношення до предметної підслідності, визначеною ст. 216 КПК України не має [3].

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що у випадку одержання доказів з порушенням правил підслідності, останні безумовно повинні визнаватись недопустимими за двома підставами: одержання доказів неуповноваженим суб'єктом та порушення конституційних прав громадян України.

1. Лист заступнику Генерального прокурора України Холодницькому Н. І. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sc.gov.ua/uploads/tinyMCE/files/>
2. Про Національне антикорупційне бюро України : Закон України від 14 жовт. 2014 р. № 1698-VII // Офіц. вісник України. – 2014. – № 87. – Ст. 2472.
3. Кримінальний процесуальний кодекс України : чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 1 черв. 2017 р. : (офіц. текст). – К. : ПАЛИВОДА А. В., 2017. – 372 с. – (Кодекси України).
4. Про прокуратуру : Закон України від 5 листопада 1991 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 53. – Ст. 793.
5. Кримінальний кодекс України від 05 квітня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2341-14>
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://reyestr.court.gov.ua/ua/news.html?m=publications&_c=view&_t=rec&i_d=197020.
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://reyestr.court.gov.ua/Review/66679033>.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://reyestr.court.gov.ua/Review/58373348>.

Рецензент: д.ю.н., професор Озерський І. В.

Глушкова Т. С., ст. викладач, Царук Ю. В., студентка IV курсу
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ФОРМУВАННЯ ГАСТРОНОМІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ РІВНЕНЩИНИ

***Анотація.** В статті досліджено формування гастрономічної ідентичності території для туристичної галузі. Розкрито досвід формування гастрономічної ідентичності у різних країнах світу. На прикладі Рівненської області проаналізовано структуру харчової галузі та споживання продуктів харчування населенням, виявлено особливості автентичних кулінарних традицій, визначено кулінарні переваги населення по регіонах області, охарактеризовано пропозиції для ресторанного бізнесу та проведення кулінарних фестивалів.*

***Ключові слова:** гастрономічна ідентичність, гастрономічний туризм, пропозиція, ресторан, гастрономічний фестиваль.*

***Аннотация.** В статье исследовано формирование гастрономической идентичности территории с дальнейшим ее использованием в туризме. Раскрыт опыт формирования гастрономической идентичности в разных странах мира. На примере Ровенской области проанализирована структура пищевой промышленности региона и потребление продуктов населением, выявлены особенности аутентичных кулинарных традиций, определены кулинарные предпочтения населения по регионам области, наведены предложения для ресторанного бизнеса и кулинарных фестивалей.*

***Ключевые слова:** гастрономическая идентичность, гастрономический туризм, предложение, ресторан, гастрономический фестиваль.*

***Annotation.** The article is concerned with the formation of gastronomic identity of the territory with the later use of it in tourism. The experience of gastronomic identity of the territory formation in different countries is considered. Using the example of Rivne region the structure of food industry and food intakes by individuals is analyzed, the peculiarities of authentic culinary traditions are defined, culinary preferences of population by regions are examined, the supply of restaurant business and culinary festivals are characterized.*

***Keywords:** gastronomic identity, gastronomic tourism, supply, restaurant, gastronomic festival.*

Гастрономічною ідентичністю регіону можна вважати сукупність особливостей існуючих в ньому гастрономічних культур, які надають йому унікальність поряд з іншими регіонами. Гастрономічна ідентичність представлена технологіями приготування, подачі, споживання їжі, особливостями організації харчової промисловості та функціонування агропромислового комплексу, формами існуючих гастрономічних традицій та залежить від природно-кліматичних, культурно-історичних, соціально-економічних і технологічних факторів розвитку території [1].

Досвід формування гастрономічною ідентичності територій зародився в Європі, де Франція, Італія, Великобританія та низка інших країн законодавчо згрупували регіони з виробництвом певного виду харчової продукції та конкретних харчових брендів. Зокрема, у Франції – це виноробні регіони Шампань і Бургундія, в Італії – Тоскана, П'ємонт, у Великій Британії – Шотландія, у Німеччині – Баварія. Таким чином зародилася практика виокремлення регіону і виробленої у ньому продукції, спрямована як на захист місцевого виробника, так і на підвищення його впізнаваності на місцевому і світових ринках [2, с. 76].

Отже, певний регіон виробляє притаманний лише йому склад продуктів харчування. Серед численного асортименту доцільно виявити ті продукти, які можуть бути віднесені до категорії брендів (сир, шоколад, пиво, морозиво). До критеріїв відбору можуть бути віднесені популярність продукту в якості сувеніра, його поширеність на підприємствах громадського харчування, зв'язок з певними гастрономічними подіями, згадка продукту в місцевому фольклорі [1].

Особливого інтересу заслуговує дослідження варіативності технологій виготовлення, подачі, споживання конкретного продукту або страви. У певному регіоні, наприклад, можуть проводитися кілька фестивалів сортів сиру, пива, шоколаду, коньяку. У регіоні, також, можуть працювати центри з передачі гастрономічних знань. У Китаї, наприклад, працюють центри з вивчення чайної церемонії, а в Мексиці – центри з навчання «текілеро» – спеціалістів з текіли, у Грузії – центри навчання з приготування хачапурі. Органи влади із захисту інтелектуальної власності деяких країн оформляють патенти на унікальний продукто-вий бренд. Так, наприклад, у Шотландії під захистом держави знаходиться віскі, в Мексиці – текіла, в Грузії – чача і хачапурі, у Франції – шампанське вино. У центрах з передачі гастрономічних знань доцільно працювати фахівцям, які володіють специфічними знаннями про гастрономічну культуру регіону (технологи, сомельє, історики-кулінари). Місцевим органам виконавчої влади рекомендується надавати підтримку різноманітним гастрономічним подіям – святам, фестивалям, шоу, адже це сприяє просуванню і популяризації продуктів або страв.

Концепція формування гастрономічної ідентичності окремих територій може виступати в якості ефективного інструменту просування регіонів на

ринку внутрішнього і в'їзного туризму, а також збільшення виробництва окремих видів продукції, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою нашої статті є формування гастрономічної ідентичності Рівненської області, шляхом визначення історичних, соціально-економічних, господарських, кон'юнктурних особливостей кулінарії області.

Завданнями дослідження передбачено: розкриття досвіду формування гастрономічної ідентичності у різних країнах світу; аналіз структури харчової галузі та споживання продуктів населенням Рівненської області; дослідження автентичних кулінарних традицій та кулінарних переваг населення у регіонах Рівненщини; характеристика пропозиції ресторанного бізнесу та кулінарних фестивалів.

Рівненська область характеризується розвитком багатогалузевого сільського господарства (землеробство зерново-буряківничо-льонарського напрямку і м'ясо-молочне тваринництво). У сукупній валовій продукції області питома вага сільського, лісового та рибного господарства у 2015 році склала 19,6 % (14842 млн. грн. у фактичних цінах) [3].

За даними Головного управління статистики у Рівненській області обсяг випуску продукції підприємств з виробництва харчових продуктів, напоїв зростає. Так, у 2015 році, порівняно з попереднім роком, виробництво борошна в області зросло на 3931 т, молока рідкого обробленого – на 3501 т, йогурту та інших ферментованих чи сквашених молока та вершків – на 1045 т, м'яса великої рогатої худоби свіжого чи охолодженого – на 317 т, масла вершкового – на 242 т, печива солодкого і вафель, м'яса свиней свіжого чи охолодженого – на 212 т по кожному виду продукції, овочів консервованих натуральних – на 192 т, сирів сичужних та плавлених – на 107 т, шоколаду та готових харчових продуктів, що містять какао – на 82 т, виробів ковбасних – на 80 т, напоїв безалкогольних – на 81,5 тис. дкл. Водночас знизився випуск олії нерафінованої на 1720 т, виробів кондитерських цукрових, що не містять какао – на 596 т, хліба та виробів хлібобулочних нетривалого зберігання – на 579 т, джемів, желе фруктових, пюре та паст фруктових чи горіхових – на 325 т, соусів і продуктів для приготування соусів; приправ та прянощів змішаних інших – на 80 т, виробів здобних – на 22 т, вод натуральних мінеральних газованих – на 7 тис. дкл. [4].

В процесі аналізу особливостей гастрономії Рівненської області було виявлено, що особливої уваги заслуговують результати досліджень, проведених українським національним інформаційним агентством (Укрінформ), згідно яких традиційними для Рівненської області є картопляники (або зрази) та мацики [5]. На другому місці за популярністю після мацика на Рівненщині є картопляники, або ще їх називають зразами – це покладені у тісто з м'ятої вареної картоплі різні начинки – грибна, м'ясна, яйце з цибулею. Потім усе приготовлене обсмажують на сковороді [6].

Досліджуючи гастрономічні смаки населення Рівненської області ми перш за все проаналізувати дані державної служби статистики України зі споживання основних продуктів харчування. Так, найбільше у Рівненській області, спостерігається споживання молока та молочних продуктів – 203,5кг\ос., яєць 271 шт\ос., картоплі – 170,4 кг\ос. та овочів і баштаних продовольчих культур – 137,2 кг\ос.

Порівнюючи з середніми показниками по Україні можна спостерігати, що в Рівненській області кількість споживання яєць та картоплі вище ніж у середньому по Україні (табл. 1).

Таблиця 1*

Споживання основних продуктів харчування у 2016 році, кг\люд.

Категорія споживання	Рівненщина	Україна	Відхилення
М'ясо та м'ясні продукти	48,3	51,4	-3,1
Молоко та молочні продукти	203,5	209,5	-6
Яйця	271	267	4
Хлібні продуктів	94,9	101	-6,1
Картопля	170,4	139,8	30,6
Овочі і баштаних продовольчі культури	137,2	163,7	-26,5
Фруктів, ягід і винограду	38	49,7	-11,7
Риба та рибні продукти	7,9	9,6	-1,7
Цукор	32,9	33,3	-0,4
Олія	9,9	11,7	-1,8

* Сформовано автором на основі статистичних даних Державної служби статистики України [7])

Також, з метою отримання більш точних даних про споживання продуктів населенням Рівненської області, нами було проведено опитування в мережі Internet. Респонденти давали розгорнуту відповідь на три питання: «Які ваші улюблені страви?», «Які напої ви вживаєте?», «Які продукти найчастіше використовуєте у стравах?»

Спільним серед усіх районів Рівненщини було використання у своєму раціоні овочів (картоплі, моркви, цибулі, капусти, огірків та помідорів), молочних продуктів, м'яса, яєць, круп (гречаної, зокрема) та борошна.

Стосовно улюблених страв, то серед них переважають такі:

– страви з картоплі – пюре, смажена, печена, фарширована, деруни та вареники (Березнівський, Гоцанський, Демидівський, Дубенський, Зарічненський, Здолбунівський, Костопільський, Млинівський, Рівненський, Рокитнівський райони);

– борщі (Березнівський, Гоцанський, Демидівський, Зарічненський, Здолбунівський, Корецький, Костопільський, Млинівський, Рівненський, Рокитнівський райони);

– м'ясні страви та різні салати у всіх районах області;

- пельмені (Володимирецький, Демидівський, Здолбунівський, Костопільський, Млинівський, Рівненський райони);
- піца (Березнівський, Костопільський, Рівненський райони);
- голубці (Рівненський район);
- млинці з сиром (Березнівський, Володимирецький, Дубенський, Здолбунівський, Млинівський, Рівненський райони);
- суші (Костопільський, Рівненський райони).

Також в переліку улюблених страв, але в незначній кількості, були: сало зі спеціями (Березнівський, Рівненський райони), макарони з сиром та лечо (Володимирецький район), смажені кабачки (Гошанський та Рівненський райони), азу по-татарськи (Демидівський район), сирники (Дубенський, Рівненський, Рокитнівський райони), вівсянка (Рокитнівський та Березнівський райони), кебаб та пізмак (Радивилівський район).

Серед напоїв найуживанішими у респондентів були: вода, кава, чай та фруктовий сік у всіх районах. В меншій кількості: компот (Березнівський, Костопільський, Рівненський райони), узвар (Здолбунівський, Корецький райони), квас (Млинівський район) та алкогольні напої.

Проте, в процесі дослідження виявилось, що опитування показало відсутність знання місцевих жителів про основну місцеву страву – мацик.

Визначаючи гастрономічну ідентичність Рівненської області, ми проаналізували кулінарну структуру пропозиції ресторанних закладів. Використовуючи сайт TripAdvisor, де представлені заклади харчування Рівненської області, ми виявили, що найбільш популярними є східноєвропейська, українська та європейська кухні, менш популярною є італійська, а до категорії «інші» увійшли такі кухні як грузинська, угорська, чеська, польська, скандинавська, азіатська, грецька, індійська, кавказька та французька (рис. 1).

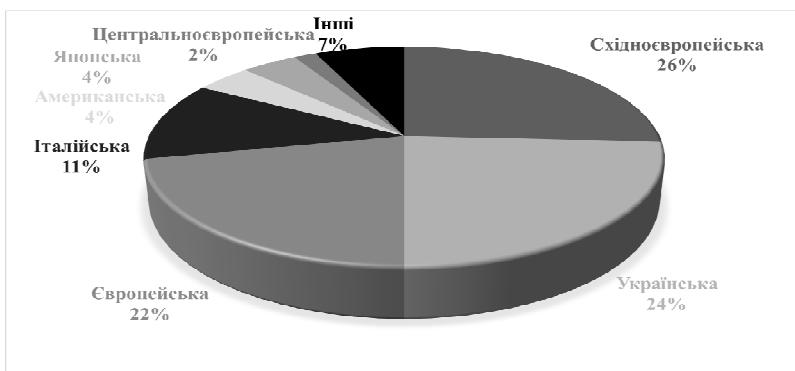


Рис. 1. Структура кулінарної пропозиції ресторанного бізнесу Рівненської області

Отже, можна зробити висновок, що міське населення Рівненської області здебільшого відходить від українських національних страв, адже вітчизняна кухня займає всього 24 % в його загальному споживанні. Проте при більш детальному дослідженні було виявлено тенденцію до нових підходів готування традиційних страв, оскільки, автентичні рецепти уже майже не зустрічаються серед страв, запропонованих ресторанами Рівненщини. Однак, страви з картоплі, зокрема зрази з різними начинками подаються у багатьох ресторанах області.

Кулінарні традиції регіонів знаходять своє відображення у гастрономічних фестивалях, на яких господарі представляють свої рецепти. Нині область представлена всього кількома гастрономічними фестивалями. Одним з найпопулярніших фестивалів на сьогоднішній день є «Бульба-Фест», де відвідувачам пропонують, зокрема, свої страви заклади харчування та фермери з усієї області. Також в області проходить фестиваль мацика (у Вараші) та фестиваль шашлику у місті Рівному. Недоліком фестивалів Рівненщини є їх низька популярність як наслідок слабкої рекламної підтримки.

Таким чином, проведене дослідження має практичну цінність для розвитку туристичної галузі Рівненщини. Цьому сприяли б такі кроки як: розширення гастрономічної пропозиції туристичних підприємств за рахунок місцевих турів; впровадження у меню ресторанів автентичної страви мацик; інформаційна підтримка місцевими органами самоврядування кулінарних фестивалів, а також ініціативи зі створення нових гастрономічних заходів (наприклад фестивалю зразів). Успішна реалізація поставлених завдань дозволить сформувати гастрономічний бренд Рівненської області та збільшити надходження від візних туристичних потоків.

1. Сильчева Л. В. Гастрономическая идентичность региона. Сущность и практическое значение / Л. В. Сильчева, К. А. Балынин // Естественные и математические науки в современном мире : сб. ст. по матер. XXXII междунар. науч.-практ. конф. – № 7(31). – Новосибирск : СибАК, 2015.2. Максаковский В. П. Географическая картина мира. Кн. II : Региональная характеристика мира / В. П. Максаковский. – М. : Дрофа, 2009. – 480 с. 3. Нікітіна І. М. Валовий регіональний продукт у 2015 році / І. М. Нікітіна. – Київ : Державна служба статистики України, 2017. – 137 с. 4. До Дня працівників харчової промисловості / Головне управління статистики у Рівненській області. – 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rv.ukrstat.gov.ua/> 5. Гастрономічна карта України Поліський мацик – делікатес на Рівненщині / Газета «Рівне Вечірне». – 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://rivnepost.rv.ua/showarticle.php?art=048660>. 6. Любиши І. Гастрономічна карта України / І. Любиши, М. Тасевич // Укрінформ. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/2142308-gastronomicna-karta-ukraini-infografika.html. 7. Прокопенко О. М. Баланси та споживання основних продуктів харчування населення України / О. М. Прокопенко. – Київ : Державна служба статистики України, 2017. – 49 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Горчикова А. О., асистент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

МОРАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА ЯК СФЕРА ВПЛИВУ ЗМІ

***Анотація.** У статті проаналізовано теорію і практику поширення моральних орієнтирів через ЗМІ у сучасному інформаційному суспільстві з врахуванням необхідності отримання прибутку та вимог журналістської етики. Розкрито протиріччя в науковому розгляді етики фахівців в галузі медіа із практичною складовою їх діяльності. Подано оцінку реального впливу мас-медіа на формування морального обличчя суспільства.*

***Ключові слова:** моральні орієнтири, цінності, журналістська етика, інформаційне суспільство, функції журналістики.*

***Аннотация.** В статье проанализированы теория и практика распространения моральных ориентиров через СМИ в современном информационном обществе с учетом необходимости получения прибыли и требований журналистской этики. Раскрыты противоречие в научном рассмотрении этики специалистов в отрасли медиа с практической составляющей их деятельности. Подана оценка реального влияния масс-медиа на формирование морального облика общества.*

***Ключевые слова:** моральные ориентиры, ценности, журналистская этика, информационное общество, функции журналистики.*

***Annotation.** In the article a theory and practice of moral reference-points distribution through MASS-MEDIA in modern informative society are analyzed taking into account the necessity of income receipt and requirements of journalistic ethics. Contradiction is considered in scientific consideration of specialists' ethics in media industry with the practical constituent of their activity. The estimation of the real influence of mass-media on forming of moral society look is given.*

***Keywords:** moral reference-points, values, journalistic ethics, informative society, functions of journalism.*

Актуальність нашої роботи визначається критично низьким рівнем моральної культури суспільства та високим рівнем впливу ЗМІ на формування моделей поведінки. Медіа, виходячи з однієї з головних

функцій журналістики – виховної, повинні насаджувати в соціумі високі моральні ідеали.

Значення ЗМІ у поширенні моральних орієнтирів не одноразово досліджувалося науковцями. Об'єктом розгляду ця тематика ставала у працях В. Здоровеги, Г. Лазутіної, В. Ворошилова, Л. Колберга, У. Крэйна, М. Лапіна, В. Різуна, Г. Іващенко, Т. Науменко, П. Бурдьє. Означені науковці опрацьовували питання поширення моральних орієнтирів з боку наукового інтересу журналістикознавства, психології та соціології.

Метою нашого дослідження є аналіз теорії і практики поширення моральних орієнтирів через ЗМІ у сучасному інформаційному суспільстві.

Найвагомішим завданням функціонування моралі вважаємо підтримку цілісності людського суспільства та, одночасно, самоцінності особистості в цьому суспільстві. Мораль регулює поведінку, як окремої особи, так і всього соціуму. Суть в тому, що не одні люди контролюють життя інших, а кожен сам будує свою позицію, орієнтуючись на моральні орієнтири.

Вищим, абсолютним критерієм та основою моральних цінностей є необхідність розвитку й самоствердження вагомості людського життя, визнання та забезпечення прав і свобод особи. Моральні орієнтири можуть стати фактором ставлення до дійсності тільки коли реалізуються в процесі реальної поведінки, вчинках людей. Саме у практичній діяльності, у конкретних вчинках людина, реалізує моральні цінності. Моральні цінності являють собою потенційні мотиви, які можуть бути інтерпретовані особистістю і стати детермінантами поведінки. Разом з тим, вони регулюють не «внутрішній» світ людини, а відносини між людьми, – це вимоги, звернені до людини ззовні.

Моральні обличчя в сучасній журналістиці – це те, що необхідно українському інформаційному просторі. Адже не можна побудувати державу вільну і демократичну без морально-етичних засад [1].

Оцінки, що транслиуються журналістикою, виступають духовними значеннями спеціалізованої свідомості, трансформованими і адаптованими для сприйняття суспільною думкою [2]. ЗМІ подають масовій свідомості готові оцінки, призначені для некритичного сприйняття аудиторією. Сучасний світ заповнили жорстокість, егоїзм, жадібність, які поступово витісняють на другий план загальнолюдські моральні орієнтири. Значну роль у цьому відіграють і ЗМК, які, тиражуючи негативні стандарти й моделі поведінки людини, здійснюють корекцію ціннісної системи.

Процес збагачення культури, завдяки освоєнню нових естетичних якостей засобів масової інформації, відкритих та упроваджених в практику шляхом їхньої технізації, суттєво впливає не тільки на аксіологічно-креативну галузь діяльності, але й розширює обрії духовного збагачення особистості, що впливає на прискорення процесів інклюзії цінностей. В повсякденне мислення людей упроваджуються образи, символи, знаки

художніх форм, створені на базі засобів масової інформації. Це сприяє поглибленню та розширенню світосприйняття, виробленню нових образів та способів мислення, що, в свою чергу, наближає людство до загальнопланетарної концепції ціннісної орієнтації [3, с. 39].

Зміна соціальних умов призводить до того, що механізм відтворення ціннісних орієнтацій перестає відігравати провідну роль, поступається адаптаційним механізмам. Нові суспільні умови вимагають пильної уваги до формування ціннісної системи. Ще М. Вебер наголошував на тому, що цінності можна вважати фундаментом мотивації поведінки людей, основою цілісності соціальної системи [4, с. 137].

Із великої кількості визначень моралі наведених в літературі за основу візьмемо таке: «мораль – це механізм регулятивних структур суспільства, що об'єктивно склався» [5, с. 112]. Сутністю моралі виступає добра воля індивіда щодо узгодження своїх дій з інтересами суспільства. Ці суспільні інтереси мають спільні «точки відліку», що фіксуються в суспільній свідомості у вигляді певних цінностей. Виявляється добра воля за допомогою особливих відношень індивіда та суспільності, зокрема моральних відносин. Крім того, існують моральні орієнтири, що зберігаються в суспільній свідомості та моральні санкції, позитивні чи негативні, у вигляді суспільної думки і демонстраційної поведінки оточення, як реакція на конкретні вчинки [5, с. 137]. Перевага певних цінностей та вибір вчинку з можливих варіантів завжди залишається за індивідом.

З метою пошуку спільних точок дотику моралі і журналістики звернемося до визначення журналістики. З філософського погляду російська дослідниця Т. Науменко визначає журналістику як соціальну діяльність, сутністю якої є вплив на суспільство шляхом запровадження в масову свідомість певної системи цінностей [2]. Одне із завдань журналістики дослідниця вбачає у трансляванні «в масову свідомість соціальних оцінок поточної діяльності», тобто оцінок актуальних подій, що потрапляють у поле зору масової свідомості.

У журналістикознавстві загальноприйняте твердження про соціальну роль журналістики, яка полягає у формуванні громадської думки. У свою чергу, громадська думка виникає, формується і функціонує як сукупність оцінних суджень, які виражають ставлення соціальних груп до поведінки і діяльності окремих людей.

Таким чином, саме цінності й оцінки виявляються сполучною ланкою між журналістикою і мораллю. Цінності виступають певною характеристикою самого суб'єкта, оскільки існують завжди для суб'єктів як носіїв тих чи інших діяльностей. У зв'язку з тим, що цінності відіграють роль соціальних орієнтирів для суб'єкта, вони мають значну роль у соціальному розвитку [2]. Так, журналістика дає оцінку актуальним подіям, відповідно актуальність виступає ціннісним поняттям, що відображає соціальну

значущість тих чи інших явищ соціальної дійсності. Актуальність визначає сам суб'єкт, який несе оцінку в масову свідомість.

Оцінки, що транслюються журналістикою, виступають духовними значеннями спеціалізованої свідомості, трансформованими і адаптованими для сприйняття суспільною думкою [2]. Журналістика подає масовій свідомості готові оцінки, призначені для некритичного сприйняття останніми.

Звідси випливає запитання: на яких рівнях журналістської діяльності простежується зв'язок із моральними оцінками соціальної дійсності та формулюванням моральних орієнтирів суспільства? З погляду методології науки, в журналістиці як діяльності виділяються суб'єкти її діяльності. Традиційно такими суб'єктами вважаються журналісти. Проте деякі дослідники суб'єктами журналістики вважають суб'єкти цінностей, що запроваджуються. Тобто соціальні групи, які представляють власні цінності, оцінки й соціальні настанови як спільні й значущі для всього суспільства [6]. Таким чином, увагу сконцентровано на тому, що суб'єктами журналістики можна вважати засновників ЗМІ, проте для них журналістика – бізнес, першочергова мета якого отримання прибутку, а не запровадження власної системи цінностей.

Залежність між вигодою ЗМІ та задоволенням споживача має бути непрямую, оскільки прибуток повинен збільшуватися не безпосередньо від аудиторії. Таким чином, прибуток і конкуренція переводять журналістику в площину підприємницької діяльності, що поступово знищує творчу складову процесу і перетворює журналістику в ремесло, основний вихідний принцип якої – вдалий продаж свого продукту незважаючи на його якість.

Основна проблема постає в тому, що людина втрачає ґрунт духовно-чуттєвої впевненості, морально-естетичних цінностей в інформаційному просторі. ЗМІ вводять в оману, грають, задовольняють «легкими» новинами, забезпечуючи потреби низького порядку. Вони не виховують і не стимулюють до творення, не підштовхують до отримання Істини. Однак, журналістська інформація має двояку природу. З одного боку, це продукт духовного виробництва, що впливає на свідомість людини та спонукає її до певної діяльності, а з іншого, інформація виступає у ролі інструменту для збагачення.

Коли виникає суперечність між основним завданням журналістики і потребою використання її для пропаганди, порушуються питання правдивості, чесності, об'єктивності. Виникає необхідність регулювати відносини журналістики і суспільства (влади і журналістики, журналістів і читачів, журналістів з колегами), а також поведінку та вчинки журналістів.

В українському пресознавстві прослідковується розбіжність між журналістською етикою як явищем і журналістською етикою як науковою дисципліною. Наприклад, О. Кузнецова розглядає її як журналістську мораль.

Вона вважає, що журналістська мораль фігурує як практика втілення етичних норм журналістом під час трудової діяльності, а журналістська етика – це наука про професійну мораль журналіста [7, с. 98].

Роджер Блом вважає, що етика засобів масової інформації – це нормативна система журналістського самоконтролю. Йорг Пауль Мюллер виводить визначення і основні функції етики з неможливості підтримувати демократичний лад суспільства, базуючи свої твердження лише на буквальному тлумаченні конституції і законів. У конкретній повсякденній роботі журналістів важливо усвідомити зміст і межі журналістської місії у демократичному суспільстві. Саме ці поняття охоплює етика мас-медіа.

Після вище наведеного варто зазначити, що головним завданням сучасного медіапростору є всебічне та об'єктивне інформування глядачів із метою їх свідомого та самостійного формування уявлень і поглядів про події та тенденції сучасності. Проте, виконуючи названі соціально важливі завдання, журналісти повинні переслідувати дещо вищу мету і прагнути до формування громадської думки на засадах високої моралі. На жаль, моральний стан пересічного українського громадянина знаходиться не на високому рівні і потребує турботи з боку ЗМІ, та впровадження морально корисних ідей у свідомість глядача. Зацікленість у поверхневих особистих матеріальних благах не дає особі звернути увагу на вічні цінності і попіклуватися про внутрішню наповненість. Завдання засобів масової комунікації полягає у поширенні ідеї морального розвитку і пропагуванні саморозвитку. На разі, більша частина медіа більше уваги звертає на фінансову вигоду, аніж на психічне здоров'я свого глядача. Сучасні комунікації в інформаційному суспільстві нерідко звинувачують у нав'язуванні ідей і маніпулюванні суспільною свідомістю, а насправді засоби масової інформації лише надають можливості, створюють умови для сприйняття будь-якої інформації. Вже від аудиторії залежить, що саме обирати конкретно для власного споживання і чи аналізувати пропонувані контент. Хоча зацікленість на фінансовому боці діяльності, безумовно, накладає відбиток на вміст сучасних мас-медіа.

1. Різун В. Я вітаю Асоціацію «Новомедіа» з п'ятиріччям [Електронний ресурс] / В. Різун. – Режим доступу : <http://novomedia.org/node/1168> 2. Науменко Т. В. Цінності, оцінки и журналистика [Електронний ресурс] / Т. В. Науменко, О. В. Устимова. – Режим доступу : <http://credonew.ru/content/view/206/25//> 3. Лосев А. Ф. Философия культуры / А. Ф. Лосев // Держаніе духа. – М., 1989. 4. Лапин Н. И. Цінності в кризисном соціуме / Н.И. Лапин // Цінності соціальних груп и кризис общества. – М. : ИФ АН, 1991. 5. Лазутина Г. В. Професіональная етика журналиста : Учебник / Г. В. Лазутина. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 240 с. 6. Иващенко Г. В. Субъекты журналистики [Електронний ресурс] / Г. В. Иващенко, Т. В. Науменко. – Режим доступу : <http://credonew.ru/content/view/150/24/>. 7. Кузнецова О. Д. Професійна етика журналиста : посібник / О. Д. Кузнецова. – Львів : ПАІС, 2007 – 246 с.

Рецензент: д.соц.ком., професор Мітчук О. А.

Данченко І. О., к.пед.н., доцент (Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка)

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. В статті здійснено аналіз теоретичних підходів до визначення структури соціальної зрілості особистості у науковому дискурсі. Обґрунтовано та визначено основні структурні компоненти соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів: когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий, особистісний, комунікативний, психомоторно-регулятивний, культурологічний, інформаційний, громадянський.

Ключові слова: зрілість особистості, соціальна зрілість студентів вищих аграрних навчальних закладів, когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий, особистісний, комунікативний, психомоторно-регулятивний, культурологічний, інформаційний, громадянський компоненти соціальної зрілості студентів.

Аннотация. В статье осуществлен анализ теоретических подходов к определению структуры социальной зрелости личности в научном дискурсе. Обоснованы и определены основные структурные компоненты социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений: когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный, деятельностно-поведенческий, личностный, коммуникативный, психомоторно-регулятивный, культурологический, информационный, гражданский.

Ключевые слова: зрелость личности, социальная зрелость студентов высших аграрных учебных заведений, когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный, деятельностно-поведенческий, личностный, коммуникативный, психомоторно-регулятивный, культурологический, информационный, гражданский компоненты социальной зрелости студентов.

Annotation. The article analyzes the theoretical approaches to determining the structure of the social maturity of an individual in a scientific discourse. The basic structural components of the social maturity of students of higher agricultural educational institutions are substantiated and defined: cognitive, motivational, emotional-value, activity-behavioral, personal, communicative, psychomotor-regulatory, culturological, informational, civic.

Key words: maturity of personality, social maturity of students of higher agrarian educational institutions, cognitive, motivational, emotional-value, activity-behavioral,

personal, communicative, psychomotor-regulatory, culturological, informational, civic components of students' social maturity.

В умовах стрімких змін, які виступають яскравим свідченням становлення інноваційного типу світового розвитку, змінюються суспільні вимоги до системи аграрної освіти в Україні, насамперед до змісту і характеру професійної підготовки фахівців, для успішного задоволення яких слід переглянути сутність і структуру освіти, можливості і шляхи ефективного розвитку рівня професійних і соціальних компетентностей випускників.

В сучасних умовах вища освіта взагалі, і вища аграрна освіта зокрема, покликана сформувати нову філософію гідності, яка обґрунтовувала б іншу систему життєвих цінностей. Ефективне розв'язання означеної проблеми залежить від багатьох умов, однією з яких є рівень розвитку особистості студента-аграрія, зокрема, від рівня сформованості його соціальної зрілості.

Осмислення проблеми соціальної зрілості знайшло відображення у працях філософів (Л. Буєвої, Ю. Бардіна, Ю. Гана та ін.) і соціологів (І. Половинки, Л. Сохань, О. Харчева, та ін.), психологів (Г. Гартман, Г. Селліван, І. Кон та ін.).

Проблема виховання соціальної зрілості означена в працях учених-педагогів (С. Вершловського, О. Каменєвої, Л. Конішевської, М. Лебедика, А. Мудрика, А. Позднякова, В. Радула, Г. Яворської та ін.).

Дослідженням складових компонентів соціальної зрілості особистості розглядається у працях філософів (І. Даниленко, М. Драганов, С. Іконнікова, Л. Коган, І. Кон, В. Лісовський), педагогів (В. Радул, А. Реан та ін.) і психологів (К. Платонов, Н. Бордовская, А. Маслоу, С. Джуард та ін.).

Проблемі педагогіки і психології аграрної освіти присвятили свої дослідження А. Бугерко, Л. Головка, А. Дьоміна, П. Лузан та ін.

Крім того, аналіз багатоманітності підходів науковців до визначення компонентів та критеріїв соціальної зрілості особистості, зокрема, І. Кона, В. Шановського, Ю. Бардіна, І. Даніленка, Л. Конішевської та ін., довів, що він має неповну і подекуди суперечливу структуру.

Це обґрунтовано тим, що згідно соціально-психологічної концепції особистості (Б. Ананьєва, Б. Паригін, Л. Сохань, Г. Андреева, С. Руденський та ін.), особистість постає не тільки як індивідуальність, а й як певний соціально-психологічний тип, який характеризують ментальність, соціальна активність, ціннісні орієнтації, позиції, мотиваційна сфера, когнітивні характеристики, соціально-психологічна компетентність, статусно-рольові показники, відповідна програма та лінія поведінки за умов конкретного соціально-психологічного середовища.

Враховуючи результати попередніх наукових досліджень проблеми визначення компонентів соціальної зрілості особистості, які проводились вітчизняними та закордонними дослідниками, не можна не відзначити їх плідності. Однак, у цих дослідженнях превалує кількісний підхід. Дослідження проблеми визначення компонентів соціальної зрілості особистості повинно йти не шляхом пошуку набору якостей і властивостей особистості, що дозволяють говорити про її зрілість, а шляхом аналізу спрямованості і характеру її діяльності.

Незважаючи на розробленість цієї проблеми у науковому дискурсі, проблема визначення структурних компонентів соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів (ВАНЗ) залишилась поза увагою науковців.

Виходячи з наведеного, виникає необхідність визначити основні структурні компоненти соціальної зрілості студентів ВАНЗ. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: аналіз теоретичних підходів до визначення структури соціальної зрілості особистості у науковому дискурсі, обґрунтування та визначення основних структурних компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

З огляду на те, що соціальна зрілість, взагалі, і соціальна зрілість студентів ВАНЗ зокрема, є реально існуючою духовною сутністю, її виникнення і розвиток у вигляді відносно самостійних і специфічних форм соціальної зрілості визначені становленням і розвитком аграрної сфери суспільства, відповідних сільського-господарських послуг, а також формуванням цілого ряду сільськогосподарських професій як особливого способу освоєння і перетворення соціальної дійсності, спрямованого на розвиток добробуту суспільства та держави. Оскільки факт існування цілої номенклатури аграрних професій, а також відповідній їм діяльності не викликає сумніву і підтверджується науковими даними, то й реальність соціальної зрілості особистості фахівця-аграрія, як особливого феномену слід визнати як обґрунтований факт.

Тому, одним із ключових завдань дослідження є визначення структури соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Розглянувши основні підходи дослідників до структури соціальної зрілості особистості, слід відмітити багатогранність теорій, концепцій, поглядів, яка пояснюється: складністю об'єкта вивчення; рівнем і конкретними умовами розвитку психології, впливом інших наук, вимогами практики.

Теоретичною основою таких досліджень виступають такі положення: філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); провідних концепцій про природу та структуру особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, Г. Костюк та ін.); теоретичні та практичні надбання психології і педагогіки (Ф. Василюк, М. Левітов, В. Маришук та ін.); теорії професійного становлення особистості (А. Біляєва, Р. Гуревич, О. Дубасенок та ін.);

професійної педагогіки щодо сутності та природи соціальної зрілості особистості професіонала (Ю Бардін, М. Лебедик, В. Радул та ін.); психології соціальної зумовленості розвитку особистості, її зв'язків з колективом (Л. Буєва, В. Бурняк, О. Бодальов та ін.); соціально-психологічні концепції особистості (Б. Ананьєва, Б. Паригін, Л. Сохань та ін.).

Проведений аналіз наукових джерел з соціальної психології, психології особистості, педагогіки, соціології, системології, філософії носіїв та інших дозволив умовно виділити такі основні складові компоненти соціальної зрілості особистості студентів ВАНЗ: когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий, особистісний, комунікативний, психомоторно-регулятивний, культурологічний, інформаційний, громадянський.

Розглянемо їх докладніше.

У психічному розвитку людини, як і у духовному розвитку людства, міцно пов'язані дві тенденції: переведення усіх образів будь-якої модальності на зорові схеми (тенденція візуалізації чуттєвого досвіду) та розвиток позначальної (сигніфікативної) функції мовлення за допомогою абстрагуючої й узагальнюючої роботи думки, яка акумулюється в мисленні людини, наголошує А. Пасніченко [1, с. 25].

Мислення, зазначає вона, це процес пізнання тих властивостей предметів, які приховані від «безпосереднього» їх пізнання за допомогою органів чуття, проте відкриті для пізнання суб'єктом через включення їх у відношення з іншими предметами [1, с. 26]. Мислення, поряд з відчуттям та сприйманням, пам'яттю, уявою складають пізнавальну сферу особистості.

Тому виникає необхідність виділити в структурі соціальної зрілості студентів ВАНЗ пізнавального (когнітивного) компоненту, який передбачає наявність відповідних змістових категорій починаючи від запам'ятовування і відтворення інформації, яка стосується соціуму та соціальних відносин, явищ або процесів, починаючи від міжособистісних і закінчуючи міжнародними відносинами (вживання відповідної термінології, знання конкретних фактів, методів та процедур, основних понять, знання соціальних норм, правил, принципів; здатність розуміти значення інформаційного матеріалу, який особистість отримує в процесі включення в систему соціальних відносин є перетворення (трансляція) матеріалу із однієї форми вираження в іншу, інтерпретація (пояснення) чи передбачення про подальший перебіг соціальних подій, явищ (прогнозування наслідків, результатів); уміння аналізувати соціальні явища або процеси; виражається в умінні виділяти приховане, передбачувати перебіг подій, виявляти помилки і упущення, знаходити відмінності між фактами і наслідками, оцінювати значення результатів діяльності; уміння комбінувати елементи різних соціальних явищ та процесів, одержуючи цілісне уявлення; уміння оцінювати значення того чи іншого соціального явища чи процесу для себе, для інших людей і для суспільства в цілому; умінням оцінити логіку

обґрунтування тієї чи іншої соціальної проблеми, явища, факту, дій, які виникають в процесі взаємодії особистості і соціуму; уміння оцінити продукти соціальної діяльності, вчинків, поведінкових норм; уміння використовувати знання в конкретних соціальних умовах і ситуаціях, включаючи уміння застосовувати соціальні правила, закони, принципи та теорії, демонструючи їх застосування.

Людська психіка, зауважує М. Варій, її свідомий рівень розвивається й виявляється в діяльності. У ній ніби «зливається» людська індивідуальність, її сутність і об'єктивний світ. Дієвість механізму такої взаємодії розкривається у виявленні функціонального призначення кожного структурного елемента діяльності, що у сукупності характеризують діяльність як систему [2, с. 10].

Крім того, діяльність має формуючий характер і безпосередньо впливає на розвиток особистості. «Індивідуальна діяльність є складовою частиною діяльності суспільства, поза суспільними відносинами індивідуальна діяльність не може існувати. Суспільні відносини не є чимось зовнішнім відносно індивіда та його діяльності. Вона є однією з головних форм реалізації суспільних відносин. У діяльності індивід виступає як суспільна істота» – наголошує науковець [2, с. 13].

Соціальну діяльність можна визначити як цілеспрямовані дії, підкреслює А. Герасимчук, що базуються на врахуванні потреб, інтересів і дій інших людей, а також існуючих в суспільстві соціальних норм [3, с. 45].

Сукупність вчинків та інших соціальних дій особистості, які мають мотиви, реакцію на її соціальний статус, складають поведінку людини, зауважує науковець [3, с. 46].

Зважаючи на це одним з компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ виділяємо діяльнісно-поведінковий компонент соціальної зрілості.

«Визначальною основою соціальної діяльності і соціальної поведінки особистості виступають об'єктивні умови її життєдіяльності, які породжують певні потреби і інтереси. Сама по собі потреба не породжує свідомої діяльності. Для виникнення цілеспрямованої діяльності необхідне співвіднесення потреби з предметом, за допомогою якого можна задовольнити цю потребу. Усвідомлена потреба стає мотивом поведінки» – підкреслює Р. Павелкін [4, с. 346].

Кожний індивід засвоює минулий досвід поколінь в узагальненій, концентрованій і заломленій крізь призму інтересів сучасного покоління. У зв'язку з цим, у визначенні критерію соціальної зрілості особистості повинні враховуватися її інтереси, головним чином у плані співвідношення інтересів особистості з інтересами суспільства.

Не визначивши суспільні цілі, не можна навіть поставити проблему необхідних властивостей людської особистості. Тому компоненти і критерії соціальної зрілості студентів ВАНЗ – це ті вимоги до них, які

впливають не тільки зі стану сьогоднішнього дня, але й завтрашнього. Тобто, критерії соціальної зрілості студентів повинні розроблятися, спираючись на модель соціально-історичного типу особистості та її ідеалу. «Соціальний тип особистості – це результат динамічної адаптації людської природи до суспільного устрою» [5, с. 23]. Якщо розглядати соціальний тип особистості з точки зору його функції в суспільному процесі, то ця функція полягає, перш за все (як і у випадку цієї функції для індивіда), в тім, що пристосовуючись до соціальних умов, людина розвиває у себе ті риси характеру, які спонукають її діяти саме так, як вона змушена діяти. Все це дає підстави виділити в структурі соціальної зрілості студентів ВАНЗ мотиваційного компоненту.

Тип особистості визначає не тільки думки і почуття людини, але й її дії. Поведінка значною мірою визначається структурою особистості, що характеризує її соціальний тип. Якщо структура особистості більшості людей в даному суспільстві пристосована до об'єктивних задач, які індивід повинен виконувати в цьому суспільстві, то психологічна енергія перетворюється у виробничу силу, яка необхідна для функціонування цього суспільства.

Сучасна промислова система взагалі, і агропромисловий комплекс, зокрема, вимагає, щоб основна частина енергії була спрямована на трудову діяльність, мета якої створення матеріальних цінностей. Якби люди працювали тільки під тиском зовнішньої необхідності, то виникав би розрив між тим, що їм хочеться, і тим, що вони повинні робити. Це знижувало б виробництво праці. Але динамічна адаптація особистості до соціальних вимог приводить до того, що енергія людини набуває форм, які спонукають її діяти у відповідності зі специфічними вимогами економіки. Іншими словами, замість підкорення відкритій владі людина створила в собі внутрішню владу – саморегуляцію, – яка управляє нею так ефективно, як ніколи не змогла б жодна зовнішня влада. Соціальний характер інтеріоризує зовнішню необхідність, і тим самим мобілізує людську енергію на виконання задач соціально-економічної системи. Отже, для людини суб'єктивна функція її соціального характеру полягає в тім, щоб спрямувати її дії у відповідності з її практичними потребами і давати психологічне задоволення від її діяльності. Зважаючи на це в структурі соціальної зрілості студентів ВАНЗ виділяємо психомоторно-регулятивний компонент соціальної зрілості.

Соціально-історичний тип особистості визначається здебільшого поняттям «соціальний характер» (Е. Фромм, О. Лазурський, Б. Братусь). «Соціальний характер», за Е. Фроммом, – це та сукупність рис характеру, яка є у більшості членів однієї соціальної групи і виникла в результаті загальних для них переживань і загального способу життя. Соціальний тип особистості виконує функцію «зразка», «норми» поведінки, а також

«матриці», на основі якої формуються індивідуальні риси особистості певної соціально-історичної епохи. Модель соціального типу особистості є засобом визначення рівня соціалізованості людини, а також критерієм соціальної зрілості. Тому важливо в структурі соціальної зрілості студентів ВАНЗ виокремити – особистісний компонент [5, с. 43].

Існує певна низка протиріч, між потенційною безкінечністю людини і її актуальною обмеженістю, які особистість покликана розв'язувати у нових соціально-культурних умовах. Соціальна функція культури у кожній конкретний відрізок історичного часу полягає у тому, щоб привести індивідуальне буття людини у відповідність із суспільним буттям, узгодити, поєднати між собою особисте і суспільне, індивідуальне і загальне [6]. Тобто головна соціальна функція культури полягає в такому розвитку людської індивідуальності, яка відповідає масштабам і результатам досягнутого в даний момент суспільного розвитку. Чим ширшими є зв'язки людини з оточуючим світом, іншими людьми, тим більшими можливостями вона користується у розвитку своєї особистості, тим більш універсальною постає форма її культурного життя. Адже культура є головним показником не якогось особливого, а саме суспільного розвитку людини.

Таким чином, особистість є завжди своєрідним зв'язком унікальності і універсальності. У ній передбачають одне одного і протидіють різні «Я», що рухаються в сторону унікальності, неповторності, самостійності окремого «Я» і у бік його універсальності, зверненості до безкінечного світу. Освоюючи свою родову сутність у формах культури, індивід стає культурно-історичним суб'єктом, що робить історичне минуле його власним минулим, а майбутнє, його майбутнім, за яке несе відповідальність. І цією подвійною залежністю визначається його діяльність у теперішньому [6]. Спираючись на це виділяємо – культурологічний компонент соціальної зрілості.

Для того, щоб людина здійснила конкретні дії, вона повинна усвідомити потреби та інтереси, зробивши їх внутрішніми мотивами. Мотиви, потреби, інтереси особистості тісно пов'язані з цінностями. Цінності, в свою чергу, визначають ціннісні орієнтації особистості.

Діяльність людини спирається на ціннісні орієнтації – це вибіркоче ставлення до сукупності соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації є продуктом соціалізації особистості, тобто засвоєння соціальних, моральних, естетичних та інших ідеалів і нормативних вимог, і виступаючи соціальними установками особистості, регулюють її діяльність, пише А. Гарасимчук [3].

Крім того, рівень розвиток особистості залежить від рівня розвитку, її емоційно-почуттєвої сфери, яку на основі праць І. Беха, Б. Додонова, О. Кононко, В. Семиченко, Т. Гуковської та інших, визначаємо як інтегративну сукупність емоцій та почуттів як особливих психічних

процесів, станів та стійких емоційних відношень у навчальній, громадській та приватній сфері життєдіяльності особистості, пов'язаних з їх потребами і мотивами та відображенням емоційної сторони духовного світу особистості.

Тому, вважаємо за потрібне в структурі соціальної зрілості виокремити емоційно-ціннісний компонент, який відповідає за формування, насамперед, емоційно-особистісного ставлення до соціальних явищ і процесів, починаючи від чуттєвого сприйняття, емоційного відгуку, а також засвоєння, осмислення, поєднання різних цінностей суспільства, розв'язання можливих суперечностей між ними, поширення ціннісних орієнтації чи їхніх компонентів на діяльність; за усвідомлення важливості моральних та дотримання етичних норм у процесі соціальної взаємодії, сприйняття продуктів культури, свідомого ставлення до себе, до інших і соціуму взагалі.

Свідоме ставлення майбутнього аграрія до самореалізації в суспільстві та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем професійної діяльності повинне стати стрижнем, навколо якого конструюються основні якості студента-аграрія як професіонала, оскільки від того, чим мотивує студент свою соціальну діяльність, залежать характер його участі в соціальних процесах, досягнуті результати у професійній самореалізації.

Мотиваційна готовність, сприйнятливість до професійної діяльності і особистісної самореалізації в суспільстві багато в чому залежить від рівня інтеграції студентів в складні соціальні відносини. Оскільки лише адекватна цілям мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості.

О. Леонт'єв визначає особистість як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності; системну якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні [7, с. 187]. Можливість реалізації зазначеної потреби, ступінь виваженості і усвідомленості якої індивідуально варіативна, за наявності відповідних здібностей створює група вищого рівня розвитку – колектив [8, с. 15], де персоналізації кожного – умова персоналізації всіх.

Відповідно, реалізація особистісного потенціалу відбувається тільки за умови включення людини в соціальні групи і здійснення соціальних контактів та соціальної взаємодії, рівень ефективності яких стає можливим за наявності комунікативний умінь та навичок. Саме тому виділяємо у структурі соціальної зрілості студентів ВАНЗ комунікативний компонент.

В сучасному світі в продовж життєдіяльності одного покоління змінюється не одна, а декілька базових технологій, які все більше інформатизуються та інтелектуалізуються, що призводить до зростання ролі інтелекту особистості, колективу, суспільства в цілому, до розширення спектру задач та проблем, які розв'язуються за допомогою останнього, до необхідності створення нових інтелектуальних ресурсів.

Соціальна структура сучасного українського суспільства детермінована процесами створення і поширення інформації, трансформацією технологічної,

соціальної, інформаційної сфер. Відбулася справжня революція в людському спілкуванні, сформувалося інформаційне середовище, яке перетворилося на самостійну галузь життя зі своїми інститутами, нормами, зв'язками тощо. Сучасні інформаційні технології вийшли за межі організації комунікативного акту і претендують на роль основного інструменту соціокультурного впливу.

Провідним фактором, який сприяє успіху в освіті, науці, бізнесі та інших сферах людської життєдіяльності стає вміння швидко отримувати інформацію, аналізувати, оцінювати її значення та потенційну користь, а також грамотно використовувати її у власних цілях. Оволодіння даними навичками студентами є визначальним показником продуктивності [9, с. 8].

Процес інформатизації суспільства не може не супроводжуватися затвердженням нової системи цінностей, нових принципів ділової культури. Очевидно, що характерними цінностями інформаційного суспільства є інформація, знання, та час як ресурс, включений у процес їх отримання та створення (Д. Белл, Б. Брейтштейн, А. Етціоні, Й. Маруда, Ф. Факуяма).

Суспільним ідеалом визнається особистість, що вміє самостійно управляти інформаційними потоками у мінливому середовищі, здобувати та структурувати інформацію, перетворювати, надавати їй відповідну форму тощо [10]. Тому вважаємо за необхідне в структурі соціальної зрілості студентів ВАНЗ виділити інформаційний компонент.

В сучасних умовах зростання утисків прав та свобод особистості особливого значення набуває потреба у пошуку різнопланових способів побудови підґрунтя громадянської свідомості українців як внутрішньо вільних, відповідальних, діяльних особистостей, здатних брати активну участь у вирішенні соціальних проблем на основі глибокого усвідомлення своїх прав та обов'язків і, окрім цього, здатних досягнути успіху в житті, самореалізуватися [11, с. 28].

Поняття громадянськості, на думку науковців, як інтегративна якість особистості включає в себе внутрішню свободу і повагу до державної влади, почуття власної гідності і дисциплінованість, прояв патріотичних почуттів і культури міжнародного спілкування, терпимості по відношенню до представників інших культур та національностей, потреби в діяльності на благо суспільства, патріотизм («Любов до Землі», до Батьківщини (природи та збереження її ресурсів, знання історії, повага до історичного минулого, традицій народу та місцевої громади, турботи про інтереси, історичну долю країни, почуття гордості за великих людей країни, її культуру, досягнення, дбайливе ставлення до природи, народних надбань, знання сучасних важливих подій) [11, с.28].

Без сформованості відповідних якостей, на нашу думку, не можна говорити про сформованість соціальної зрілості особистості. Тому в структурі соціальної зрілості студентів ВАНЗ, відокремлюємо її громадянський компонент..

Таким чином, на підставі розкриття теоретичного та практичного наукового досвіду, розв'язуючи завдання цього наукового дослідження, а саме: визначення структури соціальної зрілості особистості, вирішення якого визначає основні напрями обґрунтування моделі соціальної зрілості студентів ВАНЗ, ми аргументували та виділили такі основні складові компоненти соціальної зрілості особистості студентів ВАНЗ: когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий, особистісний, комунікативний, психомоторно-регулятивний, культурологічний, інформаційний, громадянський.

Перспективи подальших розвідок цього питання вбачаємо у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної зрілості студентів вищих навчальних аграрних закладів.

1. Пасніченко А. Е. Психологія пізнавальної сфери особистості: відчуття, сприймання, мислення : курс лекцій / А. Е. Пасніченко; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Місто, 2013. – 316 с. **2.** Варій М. Й. Психологічна сумісність і самопочуття особистості в колективі [Текст]: Наук.-метод. посібник / М. Й. Варій // Державний ун-т «Львівська політехніка». Відділення військової підготовки. – Львів: 1997. – 250 с. **3.** Герасимчук А. А. Соціологія [Текст] : Курс лекцій / А. А. Герасимчук, О. М. Шиян // Європейський ун-т. – К. : Видавництво Європейського університету, 2001. – 88 с. **4.** Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис : монографія / ред.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : Волин. обереги, 2009. – 368 с. – Бібліогр.: с. 345–359. **5.** Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене / В. В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с. **6.** П. Горностай. Фромм Еріх // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К. : Парламентське видавництво, 2011. – С.753. **7.** Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов на/Д. : РГПУ, 1998. – 378 с. **8.** Моргун В. Ф. Проблема періодизації розвитку особистості в психології / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачова. – М., 1981. – 82 с. **9.** Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Г. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 5–9. **10.** Корнейчук Б. В. Кризис механистической ценности в информационном обществе / Б. В. Корнейчук [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://labecon.spbstu.ru/userfiles/krizis_mech.doc. **11.** Шабанов В.П. Упровадження форм і методів громадянської соціалізації студентів коледжу у позанавчальній діяльності / В. П. Шабанов // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2011. – С. 27–31.

Рецензент: д.пед.н., професор Тюріна В. О.

Дем'янчук А. С., д.пед.н., професор, Марчук О. О., к.пед.н., доцент
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ДОТРИМАННЯ ПРАВИЛ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

***Анотація.** У статті досліджено особливості шкільної гігієни навчальних закладів кінця ХХ – початку ХХ століття. Представлено відомості про правила шкільної гігієни, подані в «Енциклопедії» Ф. Брокгауза та І. Єфрона. Проаналізовано дотримання цих правил в школах Волинської губернії. Подано рекомендації щодо використання порад тогочасних лікарів та вчителів у сучасних навчальних закладах України.*

***Ключові слова:** гігієна, дотримання правил, приміщення, школа.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности школьной гигиены учебных заведений конца ХХ – начала ХХ века. Представлены сведения о правилах школьной гигиены, представленные в «Энциклопедии» Ф. Брокгауза и И. Ефрона. Проанализированы соблюдение этих правил в школах Волынской губернии. Даны рекомендации по использованию советов тогдашних врачей и учителей в современных учебных заведениях Украины.*

***Ключевые слова:** гигиена, соблюдение правил, помещения, школа.*

***Annotation.** In the article the features of school hygiene of educational institutions at the end of the XIX – the beginning of the XX century are learned. Information about the rules of school hygiene presented in the Encyclopedia written by F. Brockhaus and I. Efron is presented. The observance of these rules in schools of the Volyn region is analyzed. The recommendations for using the advising of the doctors and teachers in modern Ukrainian schools are given.*

***Key words:** hygiene, rules, premises, school, teaching.*

У навчальних закладах сьогодення важливу роль відіграє дотримання правил гігієни. У «Законі про освіту», що прийнятий 5 вересня 2017 р., зазначено, що «педагоги та науково-педагогічні працівники зобов'язані забезпечувати умови для засвоєння вихованцями та учнями навчальних програм на рівні обов'язкових вимог щодо рівня, змісту та обсягу освіти, сприяти розвиткові дітей, учнів та студентів» [1], дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог та створювати безпечні умови для навчання та виховання молоді.

Впродовж багатьох десятиліть педагоги та медичні працівники виробили систему санітарно-гігієнічних вимог щодо функціонування навчальних закладів, яка не втратила своєї актуальності.

Необхідність вивчення педагогічного досвіду минулого в зазначеному ракурсі зумовлена стрімким зростанням захворюваності серед учнів, що викликана малорухливим способом життя, неправильним харчуванням, недотриманням правильного розпорядку дня.

У архівних матеріалах, періодичній пресі, педагогічній літературі, енциклопедичних виданнях кінця ХХ – початку ХХ ст. вміщено багато відомостей про створення безпечних умов для навчання школярів.

Особливості освітнього процесу кінця ХХ – початку ХХ ст. досліджували такі науковці, як: О. Борейко, А. Дем'янчук, Т. Джаман, Н. Гупан, Н. Єршова, Н. Сейко, В. Тхор, Т. Яковичина.

До вивчення проблеми формування здорового способу життя зверталось багато науковців України, зокрема, М. Амосов, В. Берзін, І. Брехман, В. Войтенко, О. Дубогай, С. Громбах, Ю. Лисицин, В. Петленко, В. Оржеховська, Л. Татарникова.

У науковій розвідці О. Коган проаналізовано особливості формування здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи [2]. На її думку, формуванню здорового способу життя сприяють такі заходи: «збагачення шкільних дисциплін відомостями про здоровий спосіб життя; введення у навчальні плани предмету «Валеологія»; розширення та поглиблення вивчення питань, пов'язаних із здоров'ям та здоровим способом життя у процесі позакласної діяльності з учнями; сприяння у позакласний час формуванню в учнів мотивації до здорового способу життя, навчання їх правилам здорового способу життя, сприяння формуванню у них відповідних практичних вмінь та навичок; скоординованість діяльності фахівців спеціального навчального закладу (вчителів, вихователів, медичних працівників, психологів)» [2, с. 13].

Метою нашої статті є дослідження особливостей дотримання вимог шкільної гігієни у навчальних закладах кінця ХХ – початку ХХ століття, представлення відомостей про правила шкільної гігієни, подані в «Енциклопедії» Ф. Брокгауза та І. Єфрона, дотримання цих правил в школах Волинської губернії та вироблення рекомендацій щодо використання порад тогочасних лікарів та вчителів у сучасних навчальних закладах України.

У навчальних закладах кінця ХХ – початку ХХ ст., які функціонували на території Російської імперії, було вироблено комплекс заходів, спрямованих на збереження життя і здоров'я дітей. Тогочасні педіатри, вчителі, науковці пропагували правила гігієни, яких повинні були дотримуватися в усіх школах. Відтак в енциклопедичних виданнях, періодичній пресі, інструкціях для попечителів навчальних округів,

розпорядженнях міністерства народної освіти було уміщено правила дотримання шкільної гігієни.

Прикладом цього є публікація «Шкільна гігієна», що опублікована в «Енциклопедії» Ф. Брокгауза та І. Єфрона [3]. У статті автор подав такі розділи: «Хвороби школярів», «Правила шкільної гігієни», «Класна кімната», «Опалення» та ін.

У виданні подано визначення шкільної гігієни як «галузі соціальної гігієни, що має на меті збереження здоров'я учнів, що навчаються, від тих шкідливих впливів, які вони можуть зазнати в школі; вона навчає, як слід обладнати шкільне приміщення, як правильно розкласти шкільне приладдя (класні лавочки, столи, навчальні дошки і т. п.), як розподілити заняття тощо... у більш широкому сенсі, шкільна гігієна піклується про гармонічний розвиток тіла і духу дітей у школі» [3].

Проведений аналіз «Енциклопедії» Ф. Брокгауза та І. Єфрона засвідчив, що тогочасні учні, як і їхні сучасники, хворіли на такі хвороби, як: короткозорість, викривлення хребта (сколіоз), гастрит, головний біль, вірусні та інфекційні хвороби.

Педіатри кінця ХХ – початку ХХ ст. рекомендували вчителям пильно стежити за правильною поставою школярів під час виконання письмових робіт з метою уникнення сколіозу: «Важливо, щоб учитель і шкільний лікар звертали увагу на початок цієї хвороби, бо тільки на початковій стадії вона легко долається. Те, що сколіоз є «продуктом», набутим у школі, доказано його рідкістю в дошкільному віці і широким розповсюдженням серед дітей шкільного віку» [3].

Цікавим є той факт, що у кінці ХХ – на початку ХХ ст. перевтому також вважали хворобою, яка проявляється в блідності шкіри, втратою апетиту та ваги, поганому сні, головному болі, нервозності, носових кровотечах, прискореному серцебитті, розладах травлення, зниженням розумової працездатності та уваги школяра.

У 1897 р. на міжнародному з'їзді лікарів та вчителів в Москві було виокремлено чотири головних причини перевтоми учнів: а) антигігієнічне облаштування приміщення школи; б) погане здоров'я і скрутне матеріальне становище учнів; в) напружена психологічно-емоційна атмосфера навчального закладу; г) невідповідність між розумовим навантаженням на заняттях і здібностями школярів.

Згідно спостережень тогочасних шкільних лікарів, на здоров'я учнів погано впливало тривале сидіння за партою, оскільки в такій зігнутий позі із нахиленою головою «затруднявся притік крові від серця до мозку дитини» [3], відтак на уроці вчителю потрібно було постійно змінювати види робіт, робити динамічні паузи, «фізкульт-хвилинки» тощо.

На думку педіатрів кінця ХХ – початку ХХ ст., особливе навантаження для психіки дитини створювало вивчення давніх (іноземних) мов та

математики: «Дослідження засвідчили, що давні мови і математика втомлюють учнів більше, ніж інші навчальні предмети» [3]. Вони рекомендували робити значні перерви між уроками, наводили у приклад педагогічний досвід вчителів Німеччини, де учні початкової школи відвідували не більше шести уроків в день тривалістю 30 хв.

Педіатри також рекомендували проводити уроки математики після великої перерви в другій половині дня, тоді, за їхніми спостереженнями, покращується увага та спостережливість учнів, натомість «навчальні предмети, які потребують пам'яті, як історія, географія, диктант, доцільно виставляти в розкладі зранку» [3].

Особливу занепокоєність у вчителів та лікарів кінця ХХ – початку ХХ ст. викликали захворювання кишково-шлункового тракту. Причиною їх виникнення слугувало неправильне харчування, довге сидіння за партою у незручній позі, боязнь запізнитися до школи (із-за цього діти зранку швидко снідали), «суха» їжа наспіх (бутерброди, булочки, горіхи). Як наслідок, зазначено у «Енциклопедії» Ф. Брокгауза та І. Єфрона, «результатом хронічних розладів травлення, довгого перебування в задушливому класі, недостатнього руху на відкритому повітрі є розвиток у школярів анемії і нервозності» [3].

Тогочасні педіатри та вчителі зауважили, що часті стреси також викликали у дітей хворобливий стан. Особливо негативно на їх здоров'я впливало складання екзаменів, написання контрольних робіт, диктантів. Для прикладу, науковець М. Ігнатов навів такі: «Із 242 учнів за час іспитів втратили у вазі 191 (70 %), середня втрата ваги на одного учня складала 3,5 фунта» [3].

Керівництво навчальних закладів кінця ХХ – початку ХХ ст. зобов'язувалося стежити за належною довжиною та шириною класних приміщень. Особлива увага зверталася на будівлю школи, в якій повинні бути широкі коридори, світлі просторі класи, чисті санвузли тощо: «Шкільна будівля повинна бути побудована за всіма правилами будівельної гігієни. Нинішні будинки для шкіл будуються переважно по коридорній системі, по якій окремі класні кімнати розміщуються вздовж одного серединного або бокового коридору; однак останнім часом була зроблена спроба розподілити класи по павільйонній системі. Сходи і коридори повинні бути світлими і для дотримання правил пожежної безпеки мати в ширину 1,6–2,0 метра; підйом сходів повинен становити не більше 0,15 метра, ширина ступенів спереду назад від 0,25 до 0,3 м. Перила повинні бути забезпечені металевими кульками, щоб учні не могли їздити по них; в нашому холодному кліматі сходи не повинні бути відкритими, а міститися всередині будівлі або перебувати, принаймні, під дахом, інакше, будучи занесені снігом, вони стають слизькими, і діти легко можуть упасти і нанести шкоди своєму здоров'ю» [3].

На думку тогочасних лікарів, школа повинна бути розміщена якомога далі від фабрик, лікарень, базарних площ і взагалі галасливих місць, доречно будувати школу на піднесеній площадці або неподалік центральної площі. Вони рекомендували вчителям перед входом до школи, а також в коридорах перед кожним класом покласти килимки чи дратові «циновки» для витирання ніг, оскільки занесений на взутті бруд із вулиці містив багато хвороботворних мікробів і, висихаючи, швидко розповсюджувався по класні кімнаті, викликаючи хвороби у дітей.

Значна увага приділялася забезпеченню учнів чистою водою: «Кожна школа повинна бути забезпечена, зрозуміло, доброякісною питною водою, яка повинна час від часу піддаватися дослідженню, особливо в епідемічний час; під час холерних і тифозних епідемій слід подбати про достатню кількість кип'яченої води» [3].

Багато розпорядчих документів були пов'язані із облаштуванням санвузлів та вбиралень для школярів: «Санвузли повинні бути розміщені в окремій прибудові, що з'єднується зі школою критим ходом...необхідно звертати увагу, щоб брудне повітря з санвузлів (туалетів) не проникало в коридори і шкільні приміщення» [3]. Окрім того, дирекцію школи зобов'язували обладнати відкритий майданчик для ігор, на якому взимку можна було б зробити каток. Оптимальна площа такого майданчика біля сільських шкіл дорівнювала 200 кв. м. Вчителям також рекомендували: а) мати при школі сад та город, на яких діти могли б займатися садівництвом і городництвом, оскільки перебування на свіжому повітрі є важливим для укріплення їх імунітету; б) стежити за справністю печей та димоходів; в) дотриманням учнями правил особистої гігієни; в) пропагувати здоровий спосіб життя.

Як свідчать документи, що зберігаються в архівах Житомира, Луцька, Рівного, на території Волинської губернії педагоги на практиці застосовували здоров'язберігаючі технології. У циркулярі інспектора народних училищ М. Калачіва № 1379 від 8 липня 1910 р. наказано перевірити готовність шкільних печей та димоходів до опалювального сезону: «У зв'язку із виникненням пожег у навчальних закладах, переш за все, через несправність печей слід вжити заходів щодо збереження шкільного приміщення і під час літніх канікул зробити огляд печей і димарів, про що доповісти мені до 1 серпня» [4, арк. 18].

На початку ХХ ст. територія Волинської губернії часто піддавалася виникненню та поширенню різних інфекційних захворювань, тому у початкових навчальних закладах приймали заходів щодо боротьби із ними, спрямовані на забезпечення належних умов для збереження життя і здоров'я учнів. Інспектором початкових училищ було прийнято постанову про підтримання належного санітарно-гігієнічного стану у будівлях навчальних закладів. Вчителі пильно стежили за якістю питної води та

дотриманням правил гієни кожним учнем. Посилених заходів, спрямованих на боротьбу із холерою, вжили в школах Волині влітку 1910 року напередодні навчального року. Інспектор М. Калачів надіслав завідувачам початковими училищами розпорядження такого змісту: «У зв'язку із надходженням повідомлення про можливість спалаху холери на території Волинської губернії, прошу завідувачів училищ зберігати у постійній чистоті всі будівлі, а також колодязь, і забезпечувати училище прокип'яченою водою у достатній кількості» [4, арк. 22].

При розподілі навчальних кабінетів за класами на початку ХХ ст.. педагоги Волині брали до уваги вікові та фізіологічні особливості учнів. У Остозькій гімназії «приміщення головного корпусу вдалося розподілити так, щоб класні кімнати були на трьох поверхах, і всіх гімназистів поділити на три групи відповідно до їх віку» [5, арк. 2]. Учні молодших класів навчалися на першому і другому поверхах, а старшокласники – на третьому. Відповідно до зросту учнів завідувачі закуповували різні за висотою письмові столи: «Класні лавочки та парти у ввіреній мені гімназії є двомісними, більшого і меншого розміру, які відповідають росту учнів» [5, арк. 2]. На третьому поверсі розмістили гімназійний пансіонат, що було дуже зручно, і діти могли без будь-яких перешкод потрапити до школи в негоду.

Вчителі Острозької чоловічої гімназії, як і інших навчальних закладів регіону, дотримувалися здоров'язберігаючих технологій: приміщення опалювали, добре провітрювали, на високому рівні дотримували санітарно-гігієнічних вимог: «Опалюється будівля гімназії дровами, що горять у цегляних печах; будівля взагалі тепла і суха, вентиляція – природна, тобто через квартирки; освітлюється будівля керосиновими лампами. Для потреб учнів є два теплих санвузли і будівля оснащена водопроводом» [5, арк. 2].

Керівництво навчальних закладів Волинської губернії намагалося проводити щорічний ремонт шкільних приміщень. Особлива увага завжди приділялася забезпеченню належного функціонування печей, ремонту класів, заміни підлоги тощо. Напередодні 1908–1909 р. «ремонт будівлі Острозької чоловічої гімназії полягав у генеральному прибиранню приміщення, перебудові печей, які вийшли із ладу, а також заміні звичайної підлоги в коридорах та деяких класах на паркетну дошку» [5, арк. 2].

У волинських семінаріях значну увагу приділяли збереженню життя та здоров'я вихованців, дотриманню санітарно-гігієнічних вимог. Велика відповідальність лежала на лікарю, який щодня відвідував семінарську лікарню, стежив, щоб «все, що стосується приміщення, утримання та загалом життя учнів сприяло збереженню здоров'я» [6, с. 86]. Для покращення здоров'я семінаристи займалися гімнастикою, працювали у садках, грали різноманітні ігри, навчальні кімнати провітрювали, приміщення отоплювали та були достатньо освітленими. У §172 статуту

духовних закладів зазначено, що «чистота і охайність в усіх приміщеннях, а також особистих речах кожного учня, повинні строго підтримуватися і контролюватися» [6, с. 101].

Аналіз педагогічної літератури, архівних матеріалів, енциклопедичних видань кінця ХХ – початку ХХ ст. засвідчив необхідність впровадження порад щодо шкільної гігієни тогочасних лікарів-педіатрів та вчителів у практику шкіл сьогодення за такими напрямками: пропагування здорового способу життя; вироблення документації щодо дотримання санітарно-гігієнічних норм у школі; складання навчальних планів із урахуванням психологічно-фізіологічних особливостей дітей; підтримання належного санітарного стану в навчальних приміщеннях; вироблення системи оздоровлення дітей.

Вивчення педагогічних надбань минулого в галузі збереження здоров'я, зокрема і Волинської губернії, є одним із важливих факторів вдосконалення навчально-виховної роботи в сучасній школі.

1. Закон про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T172145.htm. **2.** Коган О. Формування здорового способу життя у старшокласників допоміжної школи / Щ. Коган : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 /Ольга Вікторівна Коган. – К., 2006. – 20 с. **3.** Енциклопедія Брокгауза і Єфрона. [Електронний ресурс] – Режим доступу : gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-encycl. – Дата використання – 29.09.2017 р. **4.** Інструкції про правила прийому дітей в початкові училища, про організацію листування початкових шкіл Росії і листування з Інспектором народних училищ 3-го району Волинської губернії щодо організаційних, фінансових, господарських та інших питань. – ДАРО, ф. 13, оп. 1, спр. 15, 46 арк. **5.** Острозька чоловіча гімназія міністерства народної освіти, м. Острог, волинська губернія. – ДАРО, ф. 555, оп. 1, спр. 1, 32 арк. **6.** Статут православних духовних семінарій // Волинські єпархіальні відомості. – 1867. – Частина офіційна. – № 3. – С. 76 – 104.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Камінська О. В., д.психол.н., професор (Рівненський державний гуманітарний університет)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ ВНЗ

Анотація. В статті розкрито особливості формування та розвитку педагогічного мислення, підкреслено його роль в практичній та науково-методичній діяльності викладача. Проведено аналіз особливостей педагогічного мислення та визначення напрямів його розвитку. Встановлено, що важливим засобом розвитку нового педагогічного мислення є побудова діяльності на гуманістичних засадах, що сприяє створенню оптимальних передумов як для самореалізації педагога в контексті виконання професійної діяльності, так і для студентів, які отримують можливість самовиразитись в процесі навчальної діяльності.
Ключові слова: педагогічне мислення, синтетичне мислення, гуманістичний підхід, самореалізація.

Аннотация. В статье раскрыты особенности формирования и развития педагогического мышления, подчеркнута его роль в практической и научно-методической деятельности преподавателя. Проведен анализ особенностей педагогического мышления и определения направлений его развития. Установлено, что важным направлением развития нового педагогического мышления является построение деятельности на гуманистических началах, что способствует созданию оптимальных предпосылок как для самореализации педагога в контексте выполнения профессиональной деятельности, так и для студентов, которые получают возможность самовыражения в процессе учебной деятельности.
Ключевые слова: педагогическое мышление, синтетическое мышление, гуманистический подход, самореализация.

Annotation. The article reveals the peculiarities of pedagogical thinking formation and development, it is emphasized its role in practical and scientific-methodological activities of a teacher. The aim of the study is the analysis of pedagogical thinking features and determining directions of its development. It is established that an important means of a new pedagogical thinking development is to build activities on humanistic principles that helps to create optimal preconditions for self-realization of the teacher within the context of performing professional activities, and students who get an opportunity of expression in the process of educational activity.

Keywords: *pedagogical thinking, synthetic thinking, humanistic approach, self-realization.*

В умовах інтегрування соціально-економічних, науково-інформаційних та педагогічних систем у міжнародному масштабі значна увага зосереджується на оптимізації діяльності людини. Особливої актуальності цей процес набуває в контексті підвищення ефективності діяльності педагога, оскільки від цього залежить яким буде наступне покоління фахівців різних галузей. Сьогодні ні в кого не виникає сумніву в тому, що людина мусить навчатися впродовж усього життя. Ця позиція особливо важлива для педагогічної професії, що зумовлюється, по-перше, постійним оновленням змісту навчально-виховного процесу, по-друге, появою нових педагогічних ідей, підходів, технологій, методик, а також зростанням обсягу науково-методичної інформації. Враховуючи це, одним із завдань, що стоїть перед викладачем, є розвиток нового педагогічного мислення, що дозволить позбавитись від застарілих шаблонів та стереотипів професійної діяльності, побудови взаємодії зі студентами, впливу на розвиток їхньої особистості.

Особливості розвитку педагогічного мислення активно досліджуються в сучасній науці як педагогами (А. О. Єрмоленко [1], Б. Т. Лихачов [2], Н. С. Нічкало [3]), так і психологами (М. М. Белік [4], Л. Ю. Семенюк-Іванюк [5]), що зумовлено актуальністю піднятої проблеми, оскільки достатній рівень розвитку педагогічного мислення забезпечує, з одного боку, ефективне виконання викладачем своїх професійних функцій, а з іншого – сприяє розвитку особистості студента як майбутнього фахівця.

Незважаючи на значну кількість праць з піднятої проблеми, недостатньо дослідженими залишаються психологічні особливості розвитку педагогічного мислення майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу (ВНЗ).

Метою нашої статті є дослідження особливостей формування педагогічного мислення майбутніх педагогів та визначення напрямів його розвитку.

Загалом педагогічне мислення розглядається як таке, що виникає в результаті пізнання та осмислення об'єктивно-суб'єктивних виховних взаємин, взаємодій дітей і дорослих, які безпосередньо впливають на розвиток і становлення особистості, її поступовий і стрибкоподібний перехід з дитинства у дорослий стан. Педагогічне мислення формується як професійна розумова здатність вихователя, що дозволяє осмислювати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії та концепції, робити методичні відкриття, активно, творчо і ефективно здійснювати виховання і навчання дітей [2].

Спрямованість на розвиток мислительної сфери педагога постає із завдань його професійної діяльності, безпосередньо покликаной розвивати мислення

учнів як цілеспрямоване формування вмій: аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією тощо. Відповідно сам педагог повинен уміти змоделювати, організувати й реалізувати навчальний процес так, щоб досягнути прогнозованих цілей. Такий підхід і забезпечує синтетичне педагогічне мислення – інваріант, що актуалізується в психолого-педагогічних дослідженнях, але не набув широкого застосування в практичному досвіді [5].

Нове педагогічне мислення, на думку Б.Т. Лихачова, виникає як результат протиріччя: невідповідності застарілих, звичних, сформованих в інших умовах педагогічних уявлень нових обставин і вимог життя. Воно розглядається як прорив творчої, новаторської думки крізь загородження сформованих схем і шаблонів, революційний процес звільнення свідомості і мислення від вантажу застарілих імперативів і догм, що сковували виховні відносини і педагогічну діяльність. Одночасно нове педагогічне мислення розкріпає духовні, інтелектуальні сили, направляє їх на пошук науково достовірних, адекватних оцінок виховних обставин, створення сучасних систем, підходів, структур, форм і методів ефективних педагогічних дій. Розвиток педагогічної науки, виникнення та обґрунтування теоретичних концепцій, відкриття нових методичних систем і технологічних процесів сприяють постійному оновленню педагогічного мислення – головної умови вдосконалення педагогічної практики [2].

В сучасній науці підкреслюється, що нове педагогічне мислення повинно базуватися на ідеї гуманізації. В атмосфері довіри, співпереживання, поваги студент охоче і легко бере участь в учбово-пізнавальному процесі, максимально проявляє свої навички та не боїться бути ініціативним [6].

Нове мислення сучасного педагога повинне виступати одночасно проти догматизму і стихії в рішенні навчально-виховних задач. Воно вимагає конкретного підходу до кожної ситуації, глибокого аналізу діяльності і вибору найбільш раціональних варіантів навчання і виховання [7].

Н. С. Ничкало також підкреслює особливе значення нового педагогічного мислення, яке можна назвати фундаментом і водночас ключовою умовою розвитку творчої новаторської думки. Воно ламає стереотипи, відкидає застарілі педагогічні догми, які пустили міцне коріння в практиці роботи колективів закладів освіти різних типів і форм власності. Нове педагогічне мислення розглядається як потужна сила, що пробуджує професійну творчість педагога й водночас посилює його творчий потенціал [3].

В сучасній науці виділяють критерії і параметри нового науково-педагогічного мислення. Це здатність аналізувати виховні явища і факти в їх цілісності, взаємозв'язку і взаємозалежності; простежувати генезис впливу педагогічних взаємодій і впливів; співвідносити педагогічні дії з цілями і результатами навчання, виховання; використовувати в педагогічній практиці всі типи і способи мислення; здійснювати аналіз і синтез

педагогічних явищ; в педагогічній теорії і практиці йти від абстрактного (ідеї) до конкретного – педагогічної ситуації і подумки рухатися в зворотному напрямку; відмовлятися від сформованих шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки, узагальнення, підходи, дії; використовувати теорію і нові ідеї в практичному, творчому пошуку; ефективно застосовувати логіку фактів і переконливу аргументацію в діалозі зі студентами; проявляти розумову гнучкість і оперативність; співвідносити тактичні й стратегічні дії [2].

Умовою розвитку нового педагогічного мислення, на думку М. М. Белік, є створення в навчальних закладах креативного середовища. Креативне середовище розглядається як інноваційно-навчальна атмосфера, що обумовлює креативний стиль мислення й поведінки включених у неї суб'єктів, що стимулює в них потребу прилучення до цінностей креативного процесу і цінностей творчої педагогічної діяльності. Такий професійно-освітній простір створюється педагогічною системою й орієнтований на актуалізацію творчого педагогічного потенціалу особистості. Отже, креативний характер середовища обумовлюється розумінням смислу креативності, гуманізму, свободи, сприйняття суб'єктами педагогічної діяльності себе як самоцінності. Таке середовище характеризується сукупністю стійких зв'язків і відносин, діяльності й спілкування, у яких особистість викладача виступає як суб'єкт суспільно значимої діяльності, пізнання й має можливість творчої самореалізації [4].

Достатній розвиток педагогічного мислення є однією з важливих умов професіоналізму педагога. Зокрема, І. М. Яковлева розглядає педагогічний професіоналізм як якісну характеристику, що включає сукупність інтегрованих фундаментальних знань, узагальнених умінь і здібностей викладача, його особистісних і професійно-значущих якостей, що відображають високий рівень культури, технологічності та майстерності, творчий підхід до організації педагогічної діяльності та її продуктивність, готовність до постійного самовдосконалення [8].

Підтримує цю позицію Н. В. Гузій, що розглядає педагогічний професіоналізм як психолого-педагогічний феномен, індивідуальну проєкцію соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення, що визначається складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, яке зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури [9].

А. А. Бодальов розглядає педагогічний професіоналізм як інтегральну характеристику індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних

якостей, що утворюють цілісну структуру та дають можливість на максимальному рівні успішності вирішувати завдання, які є типовими для цієї галузі знань [10].

Важливою умовою розвитку нового педагогічного мислення є дотримання принципів гуманістичного підходу. Принцип педагогічного гуманізму не обмежується визнанням «зовнішньої свободи». Він передбачає розуміння внутрішнього самобуття, само-свободи людини. Моральна свобода робить її досконалою і сильною, унеможливує аморальні дії, гартує духовний характер, самостійність і самовизначеність. Внутрішню свободу особистості необхідно виховувати у процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми. Моральна вимогливість викладача до студента є не самоціллю, а засобом духовного становлення особистості, формування її моральної позиції, орієнтації на позитивну моральну діяльність. Уміння педагога знайти відповідні форми моральних вимог забезпечує сприйняття та усвідомлення їх вихованцями.

Водночас у педагогічній практиці взаємопов'язуються моральні вимоги і тактовне, чуйне ставлення викладача до студента. Проте педагогам не завжди вдається уникнути крайнощів – формалізму та строгості, які призводять до несвідомого виконання особистістю моральних норм (мораль втрачає гуманістичний зміст), і скептичного, зневажливого ставлення до моральних вимог [11].

При розробці конкретних технологій гуманізації освіти акцент спрямовується не лише на зміст учіння, але й на формування таких міжособистісних стосунків, котрі забезпечують комфортні умови для розвитку кожної особистості, реалізація яких є обов'язковою для створення оптимального психологічного клімату для навчання і виховання. Особливість сучасного педагогічного підходу полягає у тому, щоб спробувати прищепити особистості відчуття та усвідомлення гідності, самоповаги, самоцінності й самодостатності. Такий тип людини і виступає як розвинута, зріла індивідуальність, тобто як особистість. Людину можна зрозуміти і описати лише за умови врахування всіх тих якостей, що вона демонструє у реальному житті [1].

Отже, розвиток нового педагогічного мислення є важливою умовою підвищення ефективності діяльності педагога, оскільки дозволяє позбутися непродуктивних та стереотипних методів роботи та розвинути власний потенціал, що розкриває перед ним нові можливості. Важливим засобом розвитку нового педагогічного мислення є побудова діяльності на гуманістичних засадах, що сприяє створенню оптимальних передумов як для самореалізації самого педагога в контексті виконання професійної діяльності, так і для суб'єктів педагогічної діяльності, які отримують можливість самовиразитись в процесі навчання.

Перспективним напрямом дослідження є подальше вивчення проблеми розвитку нового педагогічного мислення з метою розробки відповідних шляхів, методів та стратегій.

1. Єрмоленко А.О. Гуманістичний та антропологічний аспекти в сучасній освіті та їх роль у формуванні професійної майстерності майбутніх педагогів / А. О. Єрмоленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/ermolenko-ao-gumanistichniy-ta-antropologichniy-aspekti-v-suchasniy-osviti-ta-yih-rol-u-formuvanni-profesiynoi-maysternosti-maybutnih-pedagogiv/> **2.** Лихачов Б. Т. Педагогіка : Курс лекцій / Посібник для студентів педагог. навч. закладів і слухачів ІПК і ФПК / Б. Т. Лихачов. – 4-е вид. – М. : Юрайт-М., 2001. – 607 с. **3.** Ничкало Н. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці / Н. Ничкало [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/5_5.pdf **4.** Белік М. М. Розвиток творчого потенціалу вчителя загальноосвітнього навчального закладу / М. М. Белік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/%D0%91%D1%94%D0%BB%D1%96%D0%BA.pdf> **5.** Семенюк-Іванюк Л. Ю. Педагогічні умови формування синтетичного мислення студентів педагогічного коледжу у процесі психолого-педагогічної підготовки : автореф. дис. / Л. Ю. Семенюк-Іванюк. – К., 2011. – 36 с. **6.** Творче мислення і сучасні методи його формування [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10153/> **7.** Про нове мислення у педагогічній діяльності [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://myteacherblog.net/pro-nove-mislennya-u-pedagogichniy-diyalnosti> **8.** Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.08 / И. М. Яковлева; Московский государственный педагогический университет. – М., 2007 – 29 с. **9.** Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Гузій; Академія педагогічних наук України. – К., 2007. – 39 с. **10.** Бодальов А. А. Вершина в розвитку дорослої людини : характеристики й умови досягнення / А. А. Бодальов. – М., 1998 – 356 с. **11.** Принцип педагогічного гуманізму [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://pidruchniki.com/10650422/etika_ta_estetika/printsip_pedagogichnogo_gumanizmu

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О.О.

Княжева І. А., д.пед.н., професор (Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті здійснено аналіз дефініцій «діяльність», «професія», визначено їх сутність і структуру. Професійно-педагогічну діяльність викладачів вищої школи розкрито як спосіб буття, особливий вид соціальної суспільно-корисної діяльності, спрямований на передавання від старшого покоління до молодшого накопичених людством культури й досвіду, створення умов для особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей; схарактеризовано її основні види та функції. Обґрунтовано специфіку й особливості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи.*

***Ключові слова:** діяльність, професія, професійно-педагогічна діяльність, функції, специфіка, викладач вищої школи.*

***Аннотация.** В статье осуществлен анализ дефиниций «деятельность», «профессия», определены их сущность и структура. Профессионально-педагогическую деятельность преподавателей высшей школы раскрыто как способ бытия, особый вид социальной общественно-полезной деятельности, направленный на передачу от старшего поколения к младшему накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей; определены ее основные виды и функции. Обоснована специфика и особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы.*

***Ключевые слова:** деятельность, профессия, профессионально-педагогическая деятельность, функции, специфика, преподаватель высшей школы.*

***Annotation.** The article analyzes the definitions of «Activity» and «Profession», its essence and structure are defined. Professional-pedagogical activity of teachers of higher education school is characterized as a way of being, a special kind of social socially useful activities aimed at transferring the older generation to the younger mankind accumulated culture and experience, creating conditions for personal development and preparing for fulfillment of certain social roles; its main types and functions are defined. The specifics and features of professional and pedagogical activity of higher education school teachers are grounded.*

Keywords: *activity, profession, professional-pedagogical activity, functions, specificity, teacher of higher education school.*

Для сучасного стану освіти характерні радикальні зміни в змісті й формах передавання навчального матеріалу, що зумовлено, в першу чергу, переглядом цілей і пріоритетів у програмах двоступеневої підготовки фахівців. Ці програми передбачають запровадження сучасних підходів євроінтеграції вищої освіти, що не можливо без вирішення комплексу науково-практичних проблем, пов'язаних із вимогами підготовки викладачів вищої школи до якісного здійснення майбутньої професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної зі здійсненням особистісно-зорієнтованої взаємодії, упровадженням сучасних методів і технологій навчання тощо. У цьому контексті важливим завданням є визначення сутності й особливостей такої діяльності.

Теоретичну основу розв'язку означеної проблеми складають сучасні наукові дослідження, присвячені системному аналізу мети, завдань, принципів, змісту і форм організації професійної підготовки педагогів (А. Богуш, Н. Гузій, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Луговий, О. Мороз, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.). Проблема формування особистості педагога досить докладно висвітлена в низці досліджень (С. Архангельський, В. Бондар, В. Войтко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Євтух, А. Мудрик, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.). Структуру, функції педагогічної діяльності, специфіку формування готовності до її здійснення в умовах педагогічного процесу вищого навчального закладу досліджували Ф. Гоноволін, В. Загвязінський, А. Капська, Н. Кічук, А. Линенко, О. Пехота, Г. Щедровицький та інші вчені. Проте особливості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи висвітлено недостатньо.

Метою нашої статті є визначення особливостей професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи.

Виокремлення особливостей педагогічної діяльності викладачів вищої школи вважаємо за потрібне розпочати зі здійснення теоретичного аналізу категоріального апарату, де базовим поняттям є «діяльність». Ця категорія є загальною для філософського, історичного і психолого-педагогічного знання, що й зумовлює широту розбіжностей в її розумінні. Так, найбільш поширеним у філософії є розуміння діяльності як форми буття, засобу існування, процесу, у процесі якого людина перетворює природу, виступаючи при цьому активним суб'єктом, а явища природи, що освоюються в цьому процесі виступають об'єктами діяльності.

Стиковим для наукового пізнання може слугувати розуміння діяльності як основи власне людського способу буття, специфічної форми активного ставлення людини до довкілля, змістом якого є його цілеспрямована зміна

і суспільно корисне перетворення (М. Каган, В. Лекторський, В. Швирев та ін.). У роботах Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та ін. діяльність представлена як особлива форма людської активності, що свідомо регулюється і водночас породжує свідомість. Її структура залежить від мети і прийомів здійснення науковцями компонентного аналізу діяльності. Так, Г. Щедровицький виокремив такі компоненти діяльності: мета – завдання – вихідний матеріал – засоби – метод – процедура – продукт. О. Леонтєв у структурі діяльності виділяв мотив, мету й умову, а С. Рубінштейн – мотив, мету, засоби, соціальні умови, результат й оцінку діяльності; Б. Ломов – мотив, мету, планування, перероблення поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення – дію, перевірку результатів і корекцію дій. Нам імпонує спроба В. Горової та С. Тарасової виокремити універсальну елементну базу людської діяльності, що представлена таким ланцюжком: Діяльність = Ресурс (психофізіологічні задатки, ціннісні орієнтації і мотиви діяльності) – Потенціал (професійно-значущі якості) – Дія (функційні компоненти діяльності) – Умова (загальний соціокультурний простір, ситуаційні детермінанти) – Мета (ідеальна модель результату діяльності) [1]. Однак, підкреслює Є. Бистрицький, діяльнісне самовтілення людини може бути адекватно зрозуміле лише у вигляді предметної реалізації ідеально представленої мети. Людина може ставити завдання, володіти можливістю духовного проектування, взагалі мати ідеальний образ світу саме тому, що вона вже реально існує «попереду» себе до всіляких свідомих актів саморозуміння [2, с. 156].

Універсальними характерологічними ознаками людської діяльності є:

- цілеспрямованість (наявність мети як свідомо запланованого результату);
- усвідомленість (здіяність мотиваційної, інформаційної, регулювальної, контролювальної, цільовизначної, орієнтаційної функцій свідомості);
- продуктивність (наявність перетворень – залежно від виду діяльності вони можуть бути зовнішніми і внутрішніми відносно людини, яка здійснює діяльність);
- опосередкованість (здіяння інтеріоризовані, внутрішні засоби, спілкування);
- предметність (виражає предметну спрямованість і обумовленість матеріальним та ідеальним буттям);
- соціальність (як за історичною природою, так і за процесом та метою здійснення);
- процесуальність (передбачає певну систему дій).

Серед класифікацій видів і форм діяльності людини, що різняться своїми предметами (О. Леонтєв), особливе місце належить професійній діяльності. Кожний професійний вид діяльності, вказує Л. Каган, – це відиференційований досвід минулих поколінь, який надає можливість кожному індивіду засвоїти цей досвід і взяти участь у його примноженні.

Для розуміння цієї дефініції важливо визначитися із змістом поняття «професія». Енциклопедичне трактування наголошує на походженні терміну «професія» (від лат. *professio*) і визначає його як рід трудової діяльності, занять, що вимагають спеціальної підготовки. Наприклад, професія шахтаря, лікаря. Це поняття охоплює ряд більш вузьких спеціальностей, які входять до неї.

Психологічний підхід у формулюванні цього поняття досить повно відобразив О. Баталов, який визначив професію як складне утворення, рід занять, форма забезпечення існування, соціотехнічний процес із своєрідним механізмом, спосіб відношення людини до природи, інших людей, самої себе, предмет її потреб і спосіб самоутвердження [3, с. 52].

У сучасній науці найбільш широко вживаним і повним вважається розуміння професії як соціально-технологічного механізму, що створений суспільством для забезпечення своїх життєвих потреб шляхом локалізації його в певному виді професійної діяльності з метою виробництва унікального продукту.

Культура формує специфічну діяльність людини, сутність якої втілює її соціальне призначення, – педагогічну. Слід одразу зазначити, що ми звертаємося саме до професійно-педагогічної діяльності, бо педагогічну діяльність можуть здійснювати не лише вихователі, вчителі, викладачі, тренери та ін. у межах професії, а й батьки, громадські організації, засоби масової інформації тощо. Професійно-педагогічну діяльність розуміємо як спосіб буття педагогічної реальності, як особливий вид соціальної суспільно-корисної діяльності, спрямований на передавання від старшого покоління до молодшого накопичених людством культури і досвіду, створення умов для особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей. Це визначення єднає два найбільш поширених підходи до визначення і характеристики педагогічної діяльності (за В. Гинєцинським) – професіографічного (Ф. Гоноволін, А. Мудрик, І. Подласий, В. Сластьонін, Ф. Фіцула та ін.) та ергологічного (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін та ін.). Педагогічна діяльність також розглядається як соціономічна виконавська метадіяльність (Ю. Кулюткін та ін.); як творчий і сотворчий процес (В. Кан-Калік та ін.); система, що самостійно розвивається (З. Диянова та ін.); спільна дослідницька діяльність педагога і тих, хто навчається (Т. Акбашев та ін.); практичне мистецтво (Г. Сухобська та ін.); комунікативний організаторський процес (Л. Уманський та ін.); процес рішення нескінченних педагогічних задач (Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров та ін.) тощо. Ці підходи надають можливість розглянути педагогічну діяльність в аспекті її функцій, сфери застосування, предмета, структури і особливостей перебігу.

Визначаючи види професійно-педагогічної діяльності як узагальнені характеристики функційної спрямованості праці спеціаліста, вчені для

класифікації обирають різні принципи, проте вони єдині в розумінні її складно організованого характеру. Серед найбільш поширених та історично закріплених принципів слід виділити сферний (або задачний, цільовий), за яким вирізняється навчальна, методична, наукова, виховна педагогічна діяльність. Функційний принцип, покладений в основу класифікації, запропонованої Н. Кузьміною та її послідовниками, дозволив виділити гностичний, комунікативний, організаторський, прогностичний, конструктивний компоненти педагогічної діяльності. Л. Столяренко вирізняє такі види професійно-педагогічної діяльності: діяльність викладача, що безпосередньо навчає; діяльність методиста, що конструює прийоми і методи навчання і виховання; діяльність методиста, що спрямована на побудову навчальних засобів і навчальних предметів; діяльність проектування навчальних програм.

Визначення особливостей професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи стає можливим через виділення її специфіки. Специфічними є: мета викладацької діяльності (що є соціальною, динамічною, такою, що має бути прийнятою не лише педагогом, а й студентом), її об'єкт (що одночасно є активним суб'єктом, складною саморегульовальною та саморозвивальною системою), засоби (як матеріалізовані предметні способи опрацювання змісту), форми організації (лекції, семінарські та практичні заняття, лабораторні роботи, консультації, колоквиуми, заліки й іспити різноманітні форми організації самостійної роботи студентів, наукові студентські семінари, конференції тощо), зміст (як чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває завдяки спеціального навчання, закріплене в навчальних планах, навчальних програмах, навчальних робочих програмах, підручниках, посібниках), функції, а також засади, на яких будується освітній процес у вищому навчальному закладі та які притаманні саме йому. Схарактеризуємо деякі з них більш докладно.

Основною специфічною рисою мети викладацької діяльності є те, що притаманні професійно-педагогічній діяльності педагога необхідність збереження і примноження культурних надбань суспільства, соціалізація особистості, сприяння саморозвитку, самовиховання і самореалізації та ін. завдання вирішуються в контексті необхідності професійної підготовки. Причому, як підкреслює В. Іванов, коли мова йде про студента, акцент на «само» не означає послаблення педагогічного впливу, а наголошує на необхідності здолання звичного уявлення про нього як пасивного споживача, об'єкта навчання і виховання.

Визначаючи своєрідність об'єкту педагогічної діяльності викладача (який в той же час є його активним, рівноправним суб'єктом), Н. Кузьміна вказує на те, що «він розвивається не у прямій пропорційній залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, притаманними психіці, –

особливостями сприйняття, розуміння, запам'ятовування, становлення волі і характеру» [4, с. 11]. Тут слід зазначити, що викладачі працюють з дорослими людьми, які мають свої особливості перебігу зазначених процесів. Автор також вказує на специфічність «знарядь праці» педагога, до яких належать не лише знання, що педагог транслює студентам, а й види діяльності, до яких він долучає останніх.

Щодо змісту діяльності викладачів університетів ще П. Блонський звертав увагу на те, що не потрібно намагатися «навчити студента «всьому», але ми повинні навчити його самостійно, протягом усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно». Специфіка змісту викладацької діяльності позначається її компонентним складом. Її основними складовими, за В. Амбросимовою, є: науково-предметна, психолого-педагогічна і культурно-просвітницька; за А. Марковою – мотиваційно-орієнтовна, виконавча і контрольна-оцінна; за В. Івановим – логіко-методологічна, психолого-дидактична і технологічна. Найбільш поширеним є такий компонентний склад викладацької діяльності (О. Гура, З. Єсарева, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, В. Юрченко та ін.):

- гностичний (включає вивчення педагогом об'єкту своєї діяльності, її змісту, засобів, форм і методів; рис особистості, що сприяють або заважають здійсненню її педагогічних задач);

- науково-дослідницький (здійснення наукових досліджень, аналіз власного та чужого педагогічного досвіду, пошук нових методів навчання, вивчення індивідуальних особливостей студентської групи, аналіз трудностей власної професійної діяльності тощо);

- проєктивний (визначення цілей навчання і виховання, стратегії і способів їх досягнення, вирішення актуальних завдань з урахуванням майбутньої спеціалізації студента, при плануванні навчального курсу враховувати його місце в навчальному плані і між предметні зв'язки тощо);

- конструктивний (віддзеркалює особливості конструювання викладачем власної діяльності і діяльності студентів з урахуванням її стратегічної мети);

- комунікативний (характеризує специфіку взаємодії викладача і студентів, що має суб'єкт-суб'єктний, особистісно зорієнтований характер та опосередкована спільними професійними інтересами, навчально-професійною і науковою діяльністю);

- організаційний (пов'язаний з необхідністю організації діяльності студентів і самого педагога).

О. Гура [5] наголошує, що специфіку діяльності викладача вищої школи зумовлює єдність педагогічної і наукової діяльності, що дає змогу в педагогічному процесі не тільки оперувати відомими фактами, науковими знаннями, а й новими, створеними в межах власної наукової роботи. Адже, за С. Гессеном, вищій школі притаманна «...неподільна єдність викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на

очах тих, хто навчається», коли викладач «висловлює публічно свої наукові погляди відповідно до логіки науки» [6, с. 310].

Професійна діяльність педагога вищої школи, зазначає О. Гура, передбачає: дослідження явищ об'єктивної дійсності, аналіз, синтез і їх генералізацію для подальшого обґрунтування, оформлення та викладання в контексті власного наукового підходу або теорії у вигляді наукового знання; єдність викладання навчальної дисципліни та наукової діяльності; керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку та існуючих наукових проблем; навчання методів роботи у лабораторіях, використання технічних засобів навчання, методик спостереження й експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування та розвиток професійних якостей майбутніх спеціалістів тощо [5].

З. Єсарева [7], вивчаючи наукову діяльність викладача вищого навчального закладу, виділила в конструктивному компоненті проектувальні та власне конструктивні вміння, характеризуючи перші як інтелектуальні, необхідні для здійснення наукового пошуку, його моделювання і власне конструктивні – задля практичного здійснення різних етапів наукового процесу. Проективний компонент, на думку дослідниці, надає педагогічній діяльності стратегічної спрямованості. Вчена визначає також ряд вимог, що пред'являє педагогічна діяльність до особистості викладача вищої школи, а саме: володіння системою педагогічних знань (чітке усвідомлення кінцевої мети навчання та виховання у вищому навчальному закладі, знання особливостей функціонування педагогічної системи, знання дидактики вищої школи); володіння системою психологічних знань (знання психологічних закономірностей навчання та виховання у вищій школі з урахуванням особливостей студентства та характеру взаємодії структурних компонентів педагогічної системи вищої школи, знання власних індивідуальних і типологічних особливостей, знання психологічних особливостей перебігу діяльності викладача як педагога й ученого), комунікативна та організаторська майстерність.

Однією з суттєвих характеристик діяльності спеціаліста – це його функції як узагальнені характеристики основних обов'язків, що виконуються відповідно до вимог професії в процесі професійної діяльності (С. Смирнова). Сьогодні в науці не існує єдиного універсального підходу до визначення складу функцій професійно-педагогічної діяльності, проте можна виділити такі тенденції в їх виокремленні: збільшення складу, деталізацію та ієрархізацію. Щодо першої тенденції, А. Штейнмец справедливо звертає увагу на те, що

збільшення складу не стільки пов'язане з виявленням нових компонентів, скільки з їх термінологічною невизначеністю.

З. Єсарєвою [7] визначені інформаційна, розвивальна й орієнтаційна функції діяльності викладача, С. Вершловський додає до них адаптаційну функцію, а Г. Матушанський, Ю. Цвенгер [8] – компенсаторну, корегувальну і самоосвітню, О. Коржуєв – виховну, Ю. Кулюткін, Є. Сухобська та ін. – рефлексивну, В. Гинецинський [9] – презентативну, інсентивну, корективну і діагностичну, З. Голева – аналітичну і суспільно-політичну. І. Зимня [10] виокремлює дві групи функцій – цілепокладання (включає орієнтаційну, розвивальну, мобілізаційну, інформаційну) та організаційно-структурні, до яких належать гностична, конструктивна, організаційна й комунікативна функції.

В. Семиченко [11] пропонує таку структуру визначення функційного складу педагогічної діяльності:

- термінальні функції-цілі (пов'язані зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності та відображають її сутнісні цілі й завдання) включають навчальну, розвивальну і виховну (світоглядну, культурологічну) функції;

- інструментальні функції-засоби (як група функціональних завдань, завдяки яким цілі педагогічної діяльності перетворюються на процес безпосередньої взаємодії педагога зі студентами в реальних умовах навчального процесу вищого навчального закладу) містять інформаційну, ілюстративну, науково-дослідницьку, комунікативну, діагностичну, мотиваційну, стимулювальну та прогностичну функції;

- функції-прийоми, до яких належать: методична, управлінська, організаційна, корегувальна та констатувальна функції [11].

Спроба виокремити серед цього розмаїття функцій такі, що можна вважати базовими, здійснені в дослідженнях В. Горової та її учнів, які на основі методу графічних схем до них віднесли дослідницьку, конструктивну, комунікативну і рефлексивну. В. Дмитрієва, Г. Івшина, Г. Матушанський на підставі аналізу схеми взаємозв'язків компонентів педагогічної діяльності викладача вищої школи, основними визнали гностичний, конструктивний і проектувальний, що лежать в основі всіх інших.

Незважаючи на наявні в наукових дослідженнях розбіжності щодо функційного складу викладацької діяльності, загальноприйнятим є розуміння її поліфункційності, як такої, що потребує виконання декількох функцій одночасно, єдність та взаємопов'язаність яких і складає специфіку діяльності викладача вищої школи.

Професійна діяльність викладача вищої школи, вказують О. Мороз, О. Падалка, В. Юрченко [12], вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Серед них основні такі:

1. Загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності і працелюбність.

2. Морально-психологічні якості: чесність і ясність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму інших і наукової спадщини; акуратність і охайність; дисциплінованість і вимогливість.

3. Науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість; педагогічна уява і інтуїція; володіння педагогічною технікою; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови та мовлення (фонетична чіткість, лексична науковість і точність, експресивність, емоційність і виразність); володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами та жестами.

4. Індивідуально-психологічні особливості: високий рівень соціального сприйняття і самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна «Я-концепція», високий рівень домагань; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

5. Професійно-педагогічні здібності: адекватне сприйняття студента і безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські і комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу і особистість студента, організація розвиваючої інтеракції.

Отже, визначення сутності й основних особливостей професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи сприятиме вирішенню важливої суспільної потреби в спеціальній якісній підготовці висококваліфікованих викладацьких кадрів у процесі професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі.

Перспективу майбутніх наукових розвідок убачаємо в необхідності розроблення методики діагностування рівнів сформованості професійно-педагогічної діяльності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

1. Горовая В. И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания / В. И. Горовая, С. И. Тарасова. – М. : ИЛЕКСА; Ставрополь : АРГУС, 2005. – 168 с. 2. Быстрицкий Е. К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е. К. Быстрицкий. – К., 1991. – 200 с. 3. Баталов А. А. Понятие профессионального мышления : (Методологические и идеологические аспекты) / А. А. Баталов. – Томск, 1985. – с. 52. 4. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 119 с. 5. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект [монографія] / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с. 6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа- Пресс, 1995. – 448 с. 7. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. – Л. : ЛГУ, 1974. – 112 с. 8. Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 26–31. 9. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 154 с. 10. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с. 11. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : Навч. посіб / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с. 12. Викладач вищої школи : психолого-педагогічні основи підготовки / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І.; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Богуш А. М.

Криstopчук Т. Є., д.пед.н., доцент (Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті здійснено порівняльний аналіз вітчизняної педагогічної освіти і педагогічної освіти в Республіці Польща. Визначено зміни, які відбулися у педагогічній освіті в Польщі у процесі реформ та відбуваються у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти. Розкрито суть модернізації педагогічного контролю у Польщі. Проведений аналіз дозволив виявити основні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та перспективні шляхи її оновлення.

Ключові слова: педагогічна освіта, педагогічний контроль, професійно-педагогічна підготовка, принципи розвитку освітньої політики.

Аннотация. В статье осуществлен сравнительный анализ отечественного педагогического образования и педагогического образования в Республике Польша. Определены изменения, произошедшие в педагогическом образовании Польши в процессе реформ, и происходят в отечественной системе высшего педагогического образования. Раскрыта суть модернизации педагогического контроля в Польше. Проведенный анализ позволил выявить основные тенденции развития высшего педагогического образования в Украине и перспективные пути ее обновления

Ключевые слова: педагогическое образование, педагогический контроль, профессионально-педагогическая подготовка, принципы развития образовательной политики.

Annotation. The article deals with the comparative analysis of the national system of teacher education and teacher education in the Republic of Poland. The changes that have taken place in pedagogical education in Poland in the process of reforms are determined and are taking place in the domestic system of higher pedagogical education. The essence of pedagogical control modernization in Poland is revealed. The analysis allowed revealing the main tendencies of higher pedagogical education development in Ukraine and the perspective ways of its updating.

Keywords: teacher education, pedagogical control, professional pedagogical training, principles of educational policy development.

Функціональна спільність національних систем підготовки педагогічних кадрів, незважаючи на певні культурно-історичні відмінності в розвитку України і Польщі, уможливило використання європейського досвіду в підготовці майбутніх учителів. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в європейський освітній простір актуалізує вивчення досвіду тих європейських країн, які досягли певних успіхів в адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі, а також успішно використовують нові принципи і методи у системі педагогічної освіти. Знання тенденцій в освіті дає основу для її прогнозування і реального відродження, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці і практиці [1, с.75].

Мета нашої статті полягає в порівняльному аналізі вітчизняної педагогічної освіти і освіти в Республіці Польща. Враховуючи схожість змін, які сталися в освіті Польщі у процесі реформ та відбуваються сьогодні у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти, досвід їх впровадження може бути цінним для України.

Розгляд еволюції систем професійної підготовки вчителів у країнах Європи дав змогу Л. П. Пуховській виділити низку загальних тенденцій їх розвитку: національні системи професійної підготовки вчителів у країнах Європейської співдружності еволюціонують у напрямі зближення та конвергенції; примат гуманізму в житті високотехнологізованого західного суспільства наприкінці ХХ ст. сприяв актуалізації особистісно орієнтованого напрямку розвитку теорії та практики професійної підготовки вчителів, в основі якого лежать цінності саморозвитку, самоосвіти, самореалізації; рух за підготовку вчителів-професіоналів [2].

Як зазначають Марко Сноек та Марина Зогла, на розвиток педагогічної освіти у різних країнах можуть впливати макро-, месо- та мікро-рівні (перспективи). Якщо взяти макро-рівень, то увага зосереджена на соціальному врегулюванні підготовки вчителів. Макро-перспектива включає всі державні інструкції щодо підготовки вчителів, ряд закладів, ступенів та кваліфікацій вчителів. Месо-перспектива – це навчальні заклади, які організують педагогічну підготовку вчителів. Мікро-перспектива – це співпраця між вчителем-керівником та студентом-практикантом [3, с.11–29].

У результаті реалізації поетапної стратегії змін польська система базової освіти стала більш відкритою за рахунок впровадження: нового способу фінансування з державного бюджету закладів освіти та виховання; нової трудової філософії для вчителів; нового рівня в системі організації та управління шкільною освітою; передачі школам контролю за змістом навчання та виховання; швидкого розвитку ринку підручників; нового способу здійснення нагляду за школами та закладами освіти; нових форм підвищення кваліфікації вчителів тощо [4, с. 6].

Системно висвітлюючи процес трансформації польської системи вищої освіти, К. Павловський наголошує на необхідності адекватного оцінювання якості освітніх програм і правильного визначення вимог до кожного студента в закладах, які мають програми та ступені однакового рівня [5, с. 49].

Важливим кроком у реформуванні структури вищої освіти Польщі стала робота над стандартизацією навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS), спрямована на підвищення мобільності навчання – як у часі (мається на увазі можливість вибору індивідуального темпу навчання), так і у просторі (послідовне навчання у різних вищих навчальних закладах), тобто принцип мобільності, який пропагується Європейською комісією, має надати студентам можливість одержання знання за обраною спеціальністю в різних навчальних центрах (у країні поселення і за кордоном) на тому ж самому рівні освіти. Гнучкість системи вищої освіти у часі надзвичайно важлива для студентів вечірньої і заочної форми навчання. Застосування загальноєвропейської системи ECTS дозволяє збільшити (навіть індивідуально) тривалість навчання для вечірньої і заочної форми, що сприятиме більш якісному опануванню предметів програми навчання. Гнучкість системи вищої освіти у просторі (принцип мобільності) у Польщі теж активно впроваджується. Але за цим показником країна тільки починає наближатися до рівня західних партнерів з ЄС. Дані Міністерства освіти Польщі показують суттєве щорічне зростання кількості студентів і викладачів вищих навчальних закладів, які скористалися програмами міжнародних обмінів. Послідовне впровадження системи ECTS спрощує для Польщі розв'язання питання запровадження спеціального «Додатку» до диплому. Цей додаток виконує дуже важливу функцію, зокрема інформує про дисципліни, які вивчалися у ВНЗ, спеціалізацію, яку отримав фахівець. Особливо це важливо для осіб, що мають намір продовжувати навчання на батьківщині або за кордоном [6, с. 29]. Вивчаючи досвід розвитку вищої освіти Польщі, дослідники приходять до висновків, що в процесі адаптації польської моделі вищої освіти до вимог Болонського процесу відбулися такі зміни: запроваджено три рівні підготовки фахівців: перший, 3–4-річний – ліценціат, другий – 1–2-річний – магістратура, третій – підготовка фахівців найвищої кваліфікації – докторантура (3 роки). Крім того, продовжує діяти система габілітації – процедура, адекватна захисту докторської дисертації в Україні; стандартизація навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS) дозволила суттєво підвищити гнучкість системи освіти, і, отже, якість підготовки студентів вечірньої та заочної форм навчання, а також забезпечити більшу мобільність студентів і викладачів у рамках освітнього простору Європи; впроваджено нову систему акредитації вищих навчальних закладів, яка базується на контролі наявності внутрішньої системи оцінки якості освіти, впровадження системи

залікового обсягу освоєння дисциплін за ECTS, дотриманням формальних вимог щодо кадрів вищих навчальних закладів; здобуття вищими навчальними закладами права формувати власну стратегію, самостійно обирати пріоритети в навчанні та впровадженні наукових досліджень, витратити свої ресурси та встановлювати свої критерії для підготовки сучасних високопрофесійних фахівців, створювати нові моделі навчання на різних рівнях освіти, започатковувати пілотні проекти PhD-програм в різних професійних напрямках; координація та встановлення стандартів навчання здійснюється Міністерством освіти і спорту Польщі, яке проводить загальний нагляд і контроль законності дій навчальних закладів, розподіляє бюджетні кошти і контролює їх використання, є куратором органів самоврядування у галузі освіти [6, с. 30].

У Польщі кожен вчитель має пройти п'ять ступенів професійної кар'єри: молодий викладач – це вчитель-стажер (інтерн), який має один рік вчительського стажу, так би мовити проходить випробувальний термін; вчитель за контрактом – має набути стаж роботи в школі 2 роки і 9 місяців; вчитель за призначенням проходить стаж роботи 2 роки і 9 місяців; дипломований вчитель – вчитель цієї категорії отримує заробітну плату на 184 % вищу аніж вчитель-стажер; професор освіти – найвища почесна категорія, упродовж року за свою роботу вчитель із цим званням отримує зарплату таку ж як дипломований вчитель, однак раз на рік йому надають значну премію [7, с. 19].

Нововведеннями 2011 р. в Польщі є модернізація педагогічного контролю. Завдання модернізації – розвиток системи освіти (узгодити зовнішній нагляд викладання в країні, визначити загальні вимоги, узгодити інструменти оцінки і контролю, навчання осіб, відповідальних за зовнішній педагогічний нагляд) та вдосконалення окремих шкіл та освітніх установ. Були внесені зміни до закону про систему освіти для оцінки якості освіти. Відповідно до нових змін в кожному воєводстві передбачається створення Регіонального центру якості освіти – установи, що відповідає за проведення педагогічного нагляду. Інспектори якості освіти мають досліджувати тільки якість освітніх установ щодо їх відповідності до єдиних для всіх шкіл визначених критеріїв. Запровадження зовнішнього моніторингу дозволяє провести аналіз, зробити висновки і розробити короткострокові та довгострокові стратегії розвитку освіти на державному та місцевому рівнях [7, с. 23].

Реформа в освіті Польщі п. XXI століття передбачала: узгодженість між дошкільною освітою, початковою школою, гімназією та ліцеєм; укладання нового основного навчального плану; модернізація змісту і методів навчання; ефективність професійної освіти; розвиток дошкільної освіти; обов'язкове діагностування шестирічних дітей; зміни в системі освіти для дітей з особливими освітніми потребами; передача повноважень місцевим органам влади; публічність та безкоштовність навчання в школі [8].

Модернізація педагогічної освіти в Україні зумовлена реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становленням інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, міжкультурних обмінів, головне, об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас розуміючи та поважаючи один одного [9, с. 6].

Серед напрямів вдосконалення вищої педагогічної освіти і професійної підготовки фахівців необхідно виділити: формування ставлення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу; орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті та професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини; реформування системи вищої освіти і професійної підготовки є стратегічними для забезпечення якості фахівців; продукування в процесі підготовки глибокої професійної компетентності та соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального й культурного розвитку [10, с. 37].

Одним із принципів розвитку освітньої політики України щодо педагогічної освіти є інтеграція вищої та післядипломної професійної освіти в європейські та світові освітні структури за умови збереження, розвитку досягнень і традицій національної вищої школи. Така інтеграція передбачає модернізацію та реформування системи вищої освіти, основною метою якої є формування потенціалу достатнього для підготовки кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, який володіє арсеналом інформаційних технологій на рівні світових стандартів, здатний до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності, сповідує і демонструє інноваційну та творчу активність [11, с.17].

Серед основних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні слід виділити необхідність створення педагогічного освітнього простору, що сприятиме гармонізації інтелектуальних, емоційних і духовно-моральних основ в університетському середовищі. Особливо значущим є формування інтелектуальної педагогічної еліти з її культом навчально-пізнавальної діяльності, професійного саморозвитку, самоствердження особистості, прояву її культури, інтелігентності і творчого стилю діяльності. Майбутній учитель повинен перебувати в такому середовищі, яке дозволяло б йому досліджувати культурно-педагогічну спадщину, мистецтво, традиції власної країни й культурну спадщину всього людства. Сучасний учитель має сповідувати нову демократичну освітню ідеологію [12, с. 140].

Модернізація структури вищої педагогічної освіти передбачає проведення ряду реформ. По-перше, формування оптимальної мережі передбачає визначення типів доуніверситетських і університетських навчальних закладів. Зокрема, доуніверситетські – професійні коледжі, коледжі та

університетські заклади – університети, академії. По-друге, модернізація структури вищої освіти передбачає запровадження національної системи кваліфікацій, що узгоджуватиметься із напрямками освіти та підготовки європейського простору вищої освіти. По-третє, запровадження трициклової системи освіти. По-четверте, формування національної системи кваліфікацій у контексті європейського простору вищої освіти, що забезпечить прозорість, відкритість та визнання термінів та періодів підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, а також сертифікацію національної системи кваліфікацій європейськими структурними органами, що дозволить запровадити у вищу освіту України новий додаток до диплома європейського зразка [13, с. 10–11].

Одним з перспективних шляхів оновлення вищої освіти є створення навчальних і навчально-науково-виробничих комплексів. Об'єднання різних установ навколо вищих навчальних закладів 3–4 рівнів акредитації в Україні сприяє створенню університетських регіональних округів. Це дає можливість сформувати потужні регіональні, корпоративні та дослідницькі університетські центри, в яких буде зосереджено високий методичний, науково-педагогічний і виховний потенціал, а також вирішити проблеми якісного кадрового забезпечення навчального процесу, провести якісний моніторинг вищої освіти в державі та забезпечити належну якість організації навчального процесу, наукової діяльності та якості вищої освіти [14, с. 91].

Серед напрямів модернізації системи післядипломної педагогічної освіти вчителів виділяють: перший напрям – це оновлення змісту, орієнтири якого визначені в Концепції розвитку післядипломної освіти, складання Державного освітнього стандарту, який поряд з іншими вимогами до змісту визначатиме діяльнісний характер післядипломної освіти педагогів I ступеня, орієнтацію на розвиток у них узагальнених способів навчальної, комунікативної, пізнавальної, практичної, творчої діяльності тощо; другий напрям – розвиток і збереження єдності освітнього простору України, неперервність освітнього процесу як комплексу соціально-педагогічних перетворень (інструментом такого перетворення є компетентнісний підхід до навчання, розвитку й виховання всіх його учасників); третій напрям – це застосування нових інформаційних технологій, а також сучасних форм і методів навчання [15].

Серед шляхів оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів визначають: формування у майбутніх вчителів готовності до особистісно-професійного саморозуміння і саморозвитку на основі ідеї посилення інтегральності психолого-педагогічної підготовки, яка створює умови для виникнення потреб і можливостей будування індивідуально орієнтованих стратегій майбутньої діяльності; здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в структурі багаторівневої освіти на основі науково-методичного забезпечення, до складу якого входить концептуальна група компонентів; формування професіоналізму у

майбутніх учителів за рахунок орієнтації підготовки на розвиток творчої індивідуальності спеціаліста; внесення змін у структуру вищої педагогічної школи, систему профорієнтаційного відбору, зміст педагогічної освіти, принципи і методи навчання у вищій школі; упровадження сучасних технологій у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу [16, с. 277].

Аналіз проблеми модернізації педагогічної освіти в Україні у контексті європейського інтеграції показав, що удосконалення національної системи освіти відбувається як у площині національної стратегії соціально-економічного розвитку, так і у площині інтеграції до європейського простору вищої освіти. Серед актуальних проблем модернізації педагогічної освіти в Україні виділено: створення єдиного освітнього простору України як складової європейського освітнього простору, що передбачає забезпечення якості; оновлення змісту педагогічної освіти, в тому числі й післядипломної; запровадження уніфікованого і взаємно визнаного на європейському просторі додатка до диплома; збільшення обсягу психолого-педагогічної підготовки вчителів; забезпечення зв'язку у системі ступеневої педагогічної освіти, що сприяє процесу безперервної освіти; здійснення підготовки вчителів за декількома спеціальностями; інтеграція педагогічних коледжів до структури університетів, створивши їм умови для надання рівня вищої освіти «бакалавр».

Таким чином, вивчення, аналіз та узагальнення досвіду модернізації педагогічної освіти Польщі має для України велике теоретичне і практичне значення через подібну історію з точки зору соціалістичних і постсоціалістичних трансформацій в освіті, економіці, політиці. Освітні реформи, що відбулися в Польщі, призвели до збільшення терміну освіти в початковій школі, покращення якості професійної освіти, зміни в підпорядкуванні освітніх закладів за адміністративним принципом тощо. На основі проведеного аналізу модернізації системи вищої педагогічної освіти в Україні у контексті намірів щодо входження в європейський освітній простір розглянуто перспективи розвитку вітчизняної педагогічної освіти; проаналізовано найважливіші проблеми педагогічної освіти в Україні; визначено актуальні проблеми модернізації підготовки вчителів. Перспективу майбутніх наукових розвідок вбачаємо у дослідженні особливості системи післядипломної педагогічної освіти у Польщі в контексті неперервної професійної освіти.

1. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в к. XX століття: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 321 с.
3. Snoek M. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments / Marco Snoek, Irëna Zogla [Електронний ресурс] / M. Snoek // Becoming

a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators // Anja Swennen and Marcel van der Klink. – Springer : Science+Media B.V. – 2009. – P. 11–29. – Режим доступу : <http://www.springerlink.com/content/m7538wk027364w9g/?MUD=MP>. – Назва з екрана. **4.** Андрушкевич Ф. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій в освітніх системах України і Польщі / Ф. Андрушкевич // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Випуск 1. – 2011. – С. 7–11. **5.** Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / К. Павловський. – К. : Навчально-методичний центр: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 230 с. **6.** Беганська І. Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу / І. Баганська, Н. Садовська // Схід. – № 2 (93). – 2009. – С. 27–35. **7.** Дрепіна О. М. Система освіти в Польщі та досвід її реформування / О. М. Дрепіна // Школа – центр активності громади : узагальнення адаптованого польського досвіду збереження освітніх послуг у сільській місцевості : матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (Луганськ, 26–27 березня 2011 р.) / ред. Колегія : О. М. Дрепіна, О. В. Переходченко, В. В. Щербаченко. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. – 268 с. – С. 19–24. **8.** Program reform // Ministerstwo Edukacji w Polsce. [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://reformaprogramowa.men.gov.pl> **9.** Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, В. Бондар. – Режим доступу : <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:9F8rbrmmQMJ:www.nbuu.gov.ua/porta>. – Назва з екрана. **10.** Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / [уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков] / відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : Освіта України, 2004. – 60 с. **11.** Бабин І. І. Вища освіта України і Болонський процес : стан, проблеми, перспективи / І. І. Бабин // Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції», 20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 16–19. **12.** Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : монографія / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с. **13.** Шинкарук В. Д. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / В. Д. Шинкарук, І. І. Бабин, Г. В. Терещук // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції», 20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 7–12. **14.** Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 88–110. **15.** Нікулочкіна О. В. Основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів [Електронний ресурс] / О. В. Нікулочкіна. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_9/files/pd910_75.pdf. – Назва з екрана. **16.** Педагогічна освіта України : стан і проблеми реформування / В. І. Луговий // Місія вчителя в сучасному світі : матеріали II Міжнародного конгресу, присвяченого 195-й річниці Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського 27–30 вересня 2012 р. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – 276 с. – С. 17–23.

Рецензент: д.пед.н., професор Козяр М. М.

Крупнова Л. В., к.ю.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ АДМІНІСТРАТИВНОЇ ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ ДІЄЗДАТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ВИКОНАВЧОГО ПРОВАДЖЕННЯ

***Анотація.** У статті досліджено сутнісні аспекти адміністративної процесуальної дієздатності суб'єктів виконавчого провадження. Сформульовано основні ознаки досліджуваної категорії та надано її авторське визначення. Розкрито зміст адміністративної процесуальної дієздатності суб'єктів виконавчого провадження та її нормативно-правове підґрунтя. Особливу увагу приділено питанню ролі досліджуваної категорії у функціональному наповненні правового статусу суб'єктів виконавчого провадження.*

***Ключові слова:** виконавче провадження, суб'єкти виконавчого провадження, адміністративна процесуальна дієздатність, рішення, примусове виконання, правовідносини.*

***Аннотация.** В статье исследованы существенные аспекты административной процессуальной дееспособности субъектов исполнительного производства. Сформулированы основные признаки исследуемой категории и дано ее авторское определение. Раскрыто содержание административной процессуальной дееспособности субъектов исполнительного производства и ее нормативно-правовая основа. Отдельное внимание уделено вопросу роли исследуемой категории в функциональном наполнении правового статуса субъектов исполнительного производства.*

***Ключевые слова:** исполнительное производство, субъекты исполнительного производства, административная процессуальная дееспособность, решение, принудительное исполнение, правоотношения.*

***Annotation.** The article explores the essential aspects of the administrative procedural capacity of the enforcement proceedings subjects. The main features of the investigated category are formulated and its author's definition is given. The content of the administrative procedural capacity of the enforcement proceedings subjects and its regulatory and legal basis are disclosed. Special attention is paid to the issue of the role of the category being studied in the functional filling of the legal status of the enforcement proceedings subjects.*

***Keywords:** executive production, subjects of enforcement proceedings, administrative procedural capacity, decision, enforcement, legal relations.*

Здатність окремого органу або особи реалізовувати свої права та виконувати обов'язки є ознакою реальності його статусу у правовідносинах та запорукою ефективності функціонування конкретної сфери виконавчо-розпорядчої діяльності. В умовах реформування системи виконавчого провадження постає питання адміністративної процесуальної дієздатності органів примусового виконання та осіб, які здійснюють делеговані повноваження у цій сфері. Суттєві зміни, що відбулися у законодавстві про виконавче провадження вимагають комплексного аналізу правового статусу його суб'єктів, зокрема, визначення змісту їх адміністративної процесуальної дієздатності.

У сучасній юридичній науці проблема адміністративної процесуальної дієздатності досліджувалася такими вченими, як Н. В. Александрова, М. В. Джафарова, Р. О. Куйбіда, І. В. Топор тощо. Однак спеціального дослідження адміністративної процесуальної дієздатності суб'єктів виконавчого провадження після суттєвого оновлення законодавства у цій сфері не проводилося, що вказує на актуальність обраної теми дослідження.

На сучасному етапі розвитку законодавства про виконавче провадження актуальним є питання нормативно-правової визначеності механізмів реалізації прав і виконання обов'язків суб'єктами виконавчого провадження. Потреба вирішення цього питання пов'язана з необхідністю систематизації уявлень про зміст правовідносин у сфері примусового виконання рішень.

Мета нашої статті полягає у комплексному дослідженні поняття та характеристики змісту адміністративної процесуальної дієздатності суб'єктів виконавчого провадження в Україні.

На думку О. Зубрицької, адміністративна процесуальна дієздатність повинна розглядатися як можливість набувати, розпоряджатися, оцінювати, усвідомлювати та реалізовувати (самостійно або через представника) свої діяння (компетенцію) для спеціальних індивідуальних учасників адміністративних правовідносин – державних службовців, які мають юридичне значення в адміністративних правовідносинах, можуть спричиняти виникнення, зміну або їх припинення, а також можливість гарантувати законність таких діянь та нести відповідальність у разі їх протиправності [1, с. 41]. Вбачається, що адміністративна процесуальна дієздатність залежить від правоздатності, визначається на її основі та частково розкриває її зміст.

На підтвердження цієї думки А. Пасічник зазначає, що праксеологічно адміністративна дієздатність має розглядатися як необхідна складова настання адміністративної відповідальності, оскільки здатність набувати права та обов'язки нерозривно пов'язана із вольовою ознакою [2, с. 111]. Однак не слід звужувати зміст досліджуваної категорії лише до питань відповідальності, адже дієздатність також відображає можливість суб'єкта на практиці реалізовувати власні права та обов'язки (компетенцію).

Подібної думки дотримується І. В. Топор, який стверджує, що адміністративна процесуальна дієздатність – це здатність особисто здійснювати свої адміністративні процесуальні права та обов'язки, у тому числі доручати ведення справи представникам. При чому науковець наголошує на тому, що адміністративною процесуальною дієздатністю наділяються органи державної влади, інші державні органи, органи влади Автономної Республіки Крим, органи місцевого самоврядування, їх посадові та службові особи, підприємства, установи, організації (юридичні особи). У вказаних суб'єктів, така дієздатність виникає разом з адміністративною процесуальною правоздатністю з моменту їх утворення [3, с. 267–268].

Спірною є позиція М. В. Джафарової, яка, з одного боку, зазначає, що адміністративна процесуальна дієздатність виступає як здатність учасника адміністративного процесу набувати адміністративні процесуальні права та здійснювати процесуальні обов'язки, а з іншого, наголошує на тому, що адміністративна процесуальна дієздатність є засобом здійснення адміністративної процесуальної правоздатності [4, с. 142]. Фактично, науковець у першому випадку ототожнює адміністративну процесуальну правоздатність та дієздатність, що безумовно є помилкою, адже здатність набувати права – це і є правоздатність.

У своїй роботі Н. В. Александрова та Р. О. Куйбіда дотримуються думки, що органи влади та їх посадові і службові особи завжди наділені одночасно адміністративною процесуальною правоздатністю та дієздатністю. При цьому адміністративна процесуальна правоздатність цих органів в адміністративному процесі не залежить від того, чи є вони юридичними особами чи ні [5, с. 67]. Слід підтримати таку думку, оскільки наділення суб'єкта правами і обов'язками не має сенсу без наявності процесуальних можливостей їх реалізації. Саме у цьому і проявляється взаємозв'язок окремих складових адміністративної процесуальної правоздатності. Одночасність виникнення також свідчить про взаємообумовлюючий характер елементів правоздатності, у якому розкривається філософсько-правова сутність вказаної категорії. Враховуючи той факт, що без наявності правоздатності, суб'єкт не може мати дієздатність, розподіл останніх на відповідні групи вбачається не доцільним.

Наведені вище міркування науковців щодо адміністративної процесуальної дієздатності дозволяють зробити декілька попередніх висновків:

– адміністративна процесуальна дієздатність суб'єктів виконавчого провадження, виникає на тих самих підставах, що і правоздатність (одночасно з нею), тобто для юридичних осіб – з моменту утворення органу влади або наділення особи повноваженнями, а для фізичних осіб – з моменту отримання відповідного статусу (проходження навчання та стажування; складання кваліфікаційного іспиту та отримання відповідного свідоцтва на право здійснення діяльності; отримання посвідчення на право здійснення діяльності);

– адміністративна процесуальна дієздатність є логічним продовженням правоздатності, адже вона передбачає реальні можливості для реалізації суб'єктами виконавчого провадження власних або делегованих повноважень. Тобто ці категорії є взаємопов'язаними та взаємообумовленими і розкривають сутність правового статусу конкретного суб'єкта;

– адміністративна процесуальна дієздатність суб'єктів виконавчого провадження полягає у здатності реалізовувати процесуальні права і виконувати обов'язки під час здійснення примусового виконання юрисдикційних рішень. Вона одночасно поєднує у собі можливість реалізації прав і виконання обов'язків, а також здатність нести відповідальність за свої дії або бездіяльність;

– адміністративна процесуальна дієздатність відображає вольовий аспект у правовідносинах з примусового виконання рішень, адже вона так чи інакше пов'язана з діями або бездіяльністю суб'єктів виконавчого провадження.

Зміст адміністративної процесуальної дієздатності розкривається на конкретних прикладах законодавчого закріплення прав і обов'язків суб'єктів виконавчого провадження. Наприклад, у ст. 56 Закону України «Про виконавче провадження» від 2 червня 2016 р. № 1404-УІІ (далі – Закон № 1404-УІІ) закріплене право виконавця на застосування арешту і вилучення майна боржника. Це право також передбачає можливість передачі майна боржника на зберігання іншим особам [6]. У свою чергу, в Інструкції з організації примусового виконання рішень (розділ VIII) закріплені пункти, які деталізують процесуальні аспекти реалізації вказаного права. Зокрема, у п. 10 Інструкції вказано, що після виявлення майна (коштів) боржника виконавець проводить опис та арешт цього майна (коштів), про що виносить постанову.

Також у п. 3 вказаного розділу Інструкції встановлено, що виконавці в процесі виконання рішення можуть вилучати готівкові кошти у боржника в національній та іноземній валютах. При виявленні у боржника готівкових коштів виконавець виносить постанову про опис та арешт майна (коштів) боржника, після чого готівкові кошти вилучаються, про що виконавець складає акт вилучення готівки. Вилучення проводиться у присутності понятих. Акт вилучення готівки складається у необхідній кількості примірників, перший з яких залишається у виконавчому провадженні, інші – вручаються боржнику або його представнику, особі, у якої вилучено, під підпис. У разі відмови боржника (його представника) від підпису про це зазначається в акті вилучення готівки [7].

Важливо, що у нормативно-правових актах формалізуються не тільки питання безпосередньої реалізації прав і обов'язків суб'єктів виконавчого провадження, а й розкриваються механізми подальших дій, логічно пов'язаних з такою реалізацією. Щодо наведеного прикладу такими діями є подальші маніпуляції з арештованим майном, порядок яких визначається

Наказом Мініюсту України від 29 вересня 2016 р. № 2831/5 «Про затвердження Порядку реалізації арештованого майна», який з-поміж іншого визначає порядок проведення електронних торгів (торгів за фіксованою ціною) [8]. Наведений приклад:

– розкриває взаємозв'язок між категоріями адміністративна процесуальна правоздатність та дієздатність, який узгоджений з логічним правилом «право потребує обов'язкової наявності механізмів його реалізації». Зрештою, це свідчить про системність та цілісність елементів адміністративної процесуальної правосуб'єктності, які знаходяться у взаємному зв'язку та надають один одному сенс у межах правових реалій;

– він свідчить на користь думки про одночасність виникнення категорій адміністративна процесуальна правоздатність та дієздатність, адже якщо суб'єкт отримує відповідні права і обов'язки він повинен мати реальні можливості їх реалізації, відображені у конкретних правових положеннях;

– цей приклад розкриває механізм формування правового статусу суб'єкта примусового виконання рішень, який складається з послідовних дій на законодавчому та підзаконному рівнях, внаслідок яких категорія адміністративна процесуальна правосуб'єктність набуває свого реального значення.

Слід звернути увагу на регламентацію окремих питань, пов'язаних з вимогами до суб'єктів виконавчого провадження (мова йде виключно про органи публічної адміністрації та їх посадових або службових осіб, які є суб'єктами основних чи делегованих повноважень у сфері примусового виконання), яка виступає елементом адміністративної процесуальної дієздатності. Так, у Наказі Міністерства юстиції України від 21 жовтня 2016 р. № 3005/5 «Про затвердження Спеціальних вимог до рівня професійної компетентності державних виконавців та керівників органів державної виконавчої служби», встановлені вимоги до кандидатів на посаду керівників Департаменту державної виконавчої служби, територіальних органів державної виконавчої служби, а також державних виконавців [9].

Встановлюючи такі вимоги, уповноважений суб'єкт, що реалізує відповідну державну політику, індивідуалізує умови набуття адміністративної процесуальної дієздатності. Це відіграє важливу роль у правовідносинах та свідчить про залежність дієздатності від чітко визначених критеріїв (ступінь вищої освіти, досвід роботи, професійні знання, наявність управлінських навичок тощо). Хоча слід підкреслити, що законодавцем не передбачена можливість встановлення рівнів адміністративної процесуальної дієздатності, оскільки вона визначається залежно від повноважень та компетенції суб'єкта. В межах адміністративної процесуальної дієздатності, фіксуються питання відповідальності посадових або службових осіб органів влади, які забезпечують примусове виконання рішень. Зокрема, у ст. 13 Закону № 1404–УІІ встановлено, що за порушення строків прийняття рішень та вчинення

виконавчих дій виконавці несуть відповідальність встановлену законом. Це є підставою для скасування такого рішення чи виконавчої дії [6].

Отже, адміністративна процесуальна дієздатність є складовою правосуб'єктності суб'єктів виконавчого провадження та відображає можливість останніх реалізовувати свої права і виконувати обов'язки у правовідносинах з примусового виконання юрисдикційних рішень. Вона виникає одночасно з адміністративною процесуальною правоздатністю, надає останній реальності у межах правового поля та окреслює межі законності поведінки суб'єктів виконавчого провадження. Існування цієї категорії у структурі адміністративної процесуальної правосуб'єктності обумовлено потребою функціонального наповнення правового статусу суб'єктів відносин з примусового виконання, надання їм відповідної спрямованості та динамічності, а також логічності та комплексності. До того ж адміністративна процесуальна дієздатність відображає вольовий аспект у правовідносинах з примусового виконання рішень, адже вона пов'язана з діями або бездіяльністю суб'єктів виконавчого провадження. Перспективним напрямом подальшого наукового дослідження у цій сфері є визначення доцільності виведення поза межі адміністративної процесуальної дієздатності деліктності окремих суб'єктів виконавчого провадження.

1. Зубрицька О. Адміністративна дієздатність особи як індивідуального суб'єкта адміністративного права / О. Зубрицька // Науковий часопис Нац. акад. прокуратури України. – 2015. – № 3. – С. 36–42.
2. Пасичник А. Административная дееспособность физических лиц как критерий возможности привлечения к административной ответственности / А. Пасичник // *Legeasiviata*. – 2014. – № 11/2. – С. 110–113.
3. Топор І. В. Поняття та види учасників адміністративного судочинства: проблеми теорії / І. В. Топор // Актуальні проблеми держави і права. – 2011. – № 14. – С. 264–271.
4. Джафарова М. В. Поняття і структура адміністративної процесуальної правосуб'єктності / М. В. Джафарова // Вісник ХНУВС. – 2014. – № 3 (66). – С. 137–144.
5. Основи адміністративного судочинства в Україні : навч. посіб. / за заг. ред. Н. В. Александрової та Р. О. Куйбіди. – К. : Конус, 2006. – 256 с.
6. Про виконавче провадження : Закон України від 02 червня 2016 р. № 1404-VIII // Відомості Верховної Ради України. – 2016. – № 30. – Ст. 542.
7. Про затвердження Інструкції з організації примусового виконання рішень : Наказ Міністерства юстиції України від 2 квітня 2012 р. № 512/5 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 27.
8. Про затвердження Порядку реалізації арештованого майна : наказ Міністерства юстиції України від 29 вересня 2016 р. № 2831/5 // Офіційний вісник України. – 2016. – № 76.
9. Про затвердження Спеціальних вимог до рівня професійної компетентності державних виконавців та керівників органів державної виконавчої служби : наказ Міністерства юстиції України від 21 жовтня 2016 р. № 3005/5 // Офіційний вісник України. – 2016. – № 87.

Рецензент: д.ю.н., професор Озерський І. В.

Лотюк Ю. Г., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

МОДЕЛЮВАННЯ І РОЗГОРТАННЯ WI-FI МЕРЕЖІ НА ФАКУЛЬТЕТІ КІБЕРНЕТИКИ ПВНЗ «МЕГУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯЧУКА»

Анотація. В статті досліджено методику розрахунку та проектування Wi-Fi мережі у замкненому приміщенні. Визначено ключові чинники, які впливають на функціонування мережі, взаємодію точок доступу, швидкість мережі, захищеність мережі. Запропоновано методику теоретичного моделювання та практичного дослідження такої Wi-Fi мережі. Дано рекомендації з налаштування та розгортання бездротової мережі. Досліджено як поточний стан, так і можливості розширення бездротової мережі.

Ключові слова: бездротова мережа, Wi-Fi мережа, моделювання Wi-Fi мереж, налаштування Wi-Fi мереж, дослідження Wi-Fi мереж.

Аннотация. В статье исследована методика расчета и проектирования Wi-Fi сети в замкнутом помещении. Определены ключевые факторы, которые влияют на функционирование сети, взаимодействие точек доступа, скорость сети, защищенность сети. Предложена методика теоретического моделирования и практического исследования такой Wi-Fi сети. Даны рекомендации по настройке и развертыванию беспроводной сети. Исследовано как текущее состояние, так и возможности расширения беспроводной сети.

Ключевые слова: беспроводная сеть, Wi-Fi сеть, моделирование Wi-Fi сетей, настройка Wi-Fi сетей, исследования Wi-Fi сетей.

Annotation. The method of calculation for the design of a Wi-Fi network in closed premises is explored. The key factors that affect network performance, access point interaction, network speed, network security are identified. The method of theoretical modeling and practical research of such Wi-Fi network is proposed. The tips for setting up and deploying a wireless network are given. The current state and the possibilities of wireless network expansion are investigated.

Keywords: wireless network, Wi-Fi network, Wi-Fi network simulation, Wi-Fi network setup, Wi-Fi network research.

Проектування та розгортання безпроводних мереж для покриття приміщень є актуальним для сучасних офісів, учбових закладів, кафе і ресторанів, спортивних об'єктів тощо.

По-перше, перед проектуванням та розгортанням такої мережі потрібно скласти список основних критеріїв, яким повинна відповідати бездротова мережа [1], а саме: покриття заданого простору, забезпечення високої швидкості передачі даних, можливість одночасної роботи визначеної кількості клієнтів, можливість створення гостьового доступу [2], гарантування високого рівня безпеки, використовуючи лише функції мережевого обладнання, можливість фільтрації трафіку, гарантування надійної працездатності обладнання [3; 4];

Завданням нашого дослідження є організація бездротової мережі на факультеті кібернетики, який розташовано на четвертому поверсі першого корпусу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Поверх складається з 12 приміщень, розташованих по одній стороні будівлі (рис.1). Вихідними даними для розрахунку є схема приміщення, характеристика точок доступу, задані параметри мережі.

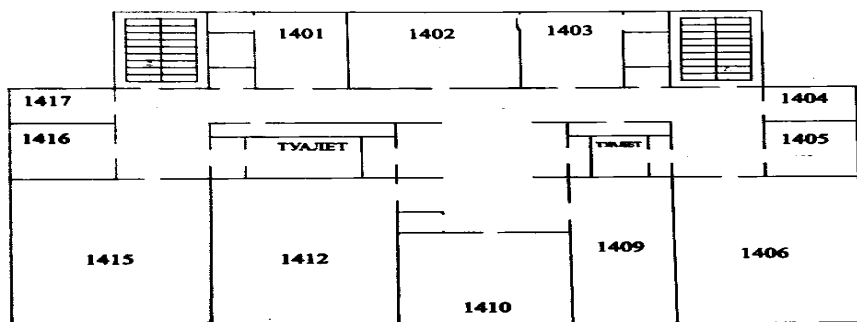


Рис. 1. План четвертого поверху першого корпусу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Для проектування локальних Wi-Fi мереж існує досить багато різноманітних систем. Розглянемо найкращі із них і оберемо систему для проектування Wi-Fi мережі факультету кібернетики.

Компанія Fluke Networks створила AirMagnet Survey Pro [5], інструмент для активного планування розгортання бездротових мереж, і AirMagnet Enterprise, рішення рівня підприємства для активного захисту і контролю бездротових мереж. Для проектування бездротової мережі потрібно буде завантажити карту будівлі, описати фізичні об'єкти на ній (стіни, перекриття

тощо), а також навести технічні особливості майбутньої мережі Wi-Fi для підтримки стандартів IEEE 802.11n, a, b, g, ac. Система визначить місця, які підходять для розташування точок доступу і використання антен. Потім поверх вже розгорнутої мережі можна впровадити систему AirMagnet Enterprise. При цьому можна використовувати точки доступу будь-якого виробника.

Рішення компанії Xirrus [6], завдяки функції безперервного DPI аналізу трафіку, ідентифікації сервісів і додатків здійснюється безпосередньо на масиві даних. За допомогою заданих правил можна обмежувати за швидкістю чи пріоритетом той чи інший сервіс, а також повністю його блокувати.

Для розрахунку зони покриття ми обрали оригінальну розробку фірми Aruba Networks [7] – програму VisualRF Plan, оскільки Aruba на нинішній час є самим технологічним розробником Wi-Fi рішень. Ця програма доступна для скачування з сайту вендора при наявності аккаунта.

Метою нашого дослідження є аналіз поточного стану покриття Wi-Fi мережі та розрахунок місць встановлення та кількості додаткових точок доступу для повного покриття Wi-Fi заданої площі.

Першим кроком дослідження є завантаження плану приміщення у програму з зазначенням масштабу. Для роботи програми необхідно відзначити на плані розташування і тип стін (Draw Walls). У програмі доступні чотири варіанти стін: Concrete – з бетону; Cubicle – «кабінки», офісні перегородки; Drywall – з гіпсокартону; Glass – зі скла (рис. 2).

У нашому випадку червоним позначені бетонні стіни, що відповідає реаліям нашого приміщення. Визначаємо область, яку необхідно покрити бездротовою мережею (позначено сірим кольором на схемі) (рис. 2).

Виділяємо область для планування і запускаємо діалогове вікно, в якому потрібно задати параметри роботи точок доступу і розподіл абонентів між ними (максимальну кількість користувачів, швидкість і кількість користувачів на канал) [7]. У нашому випадку визначаємо мінімальну швидкість 54 Мбіт/с на користувача. Всього можна планувати 40 користувачів, але не більше 5 на один канал; Потужність передавачів виставляємо середньою, щоб не глушити сусідні офіси. Визначаємо параметри простору (environment): виставляємо параметри мереж сусідніх офісів.

Точки доступу Aruba Networks «Стандартні» точки доступу: AP-68 – один радіомодуль, діапазон частот тільки 2,4 ГГц. Це обумовлено тим, що зараз, згідно статистичної інформації, відсоток пристроїв, які підтримують роботу на частоті 2.4 ГГц значно більший, ніж відсоток пристроїв, що працюють на частоті 5 ГГц. За деякими даними це співвідношення становить приблизно 67 на 33 %. Логічно, що двоканальні точки доступу є сенс вибирати в тому випадку, якщо у компанії є або передбачено встановлення сумісних пристроїв. Агрегатну швидкість обираємо до 150 Мбіт/с; вона призначається для приміщень з низькою щільністю абонентів.

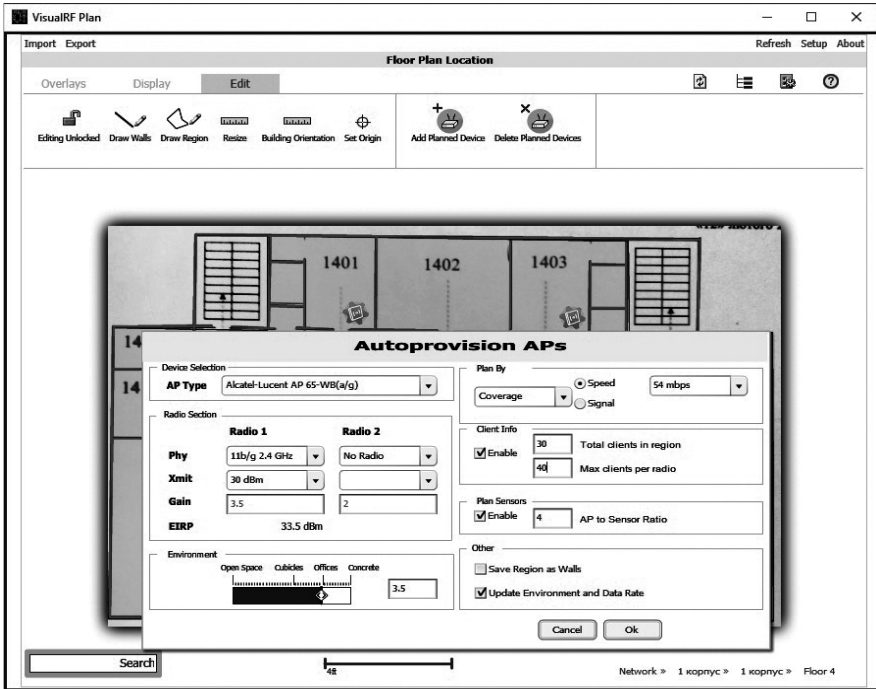


Рис. 2. План четвертого поверху першого корпусу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука, завантажений у систему VisualRF Plan

Вибираємо тип точки AP-68 і натискаємо кнопку «Ок». Виходячи із заданих параметрів, отримуємо таку ілюстрацію (рис. 3). Отримана схема відображає радіочастотне покриття заданої площі, на якій кольорові області відповідають таким значенням: червона – рівень сигналу 45дб, помаранчева – рівень сигналу 55дб, салатова: 65дб і т.д.

При знаходженні в перерахованих вище трьох зонах можна буде комфортно працювати у мережі. Проте треба застерегти проєктантів, що виставлення на найвищому сертифікованому рівні потужності в точці доступу в деяких випадках може не вирішити проблему затухань сигналу. З огляду на, що ще передавач на кінцевому пристрої повинен також «пробити» всі перепони.

Якщо ж мережа проєктується для приміщення на різних поверхах, то виставлені на максимум точки будуть глушити одна одну. В діапазоні 2,4 є всього 3 канали, які не перегинаються за частотою. Навіть, якщо офіс розташовується на одному поверсі, то така мережа почне «глушити» сусідів.



Рис. 3. Моделювання у системі VisualRF Plan поточного стану інтенсивності сигналу Wi-Fi мережі четвертого поверху першого корпусу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Проте, з аналізу рис. 3 випливає, що не всі аудиторії охоплені якісним сигналом мережі Wi-Fi. Число точок доступу, необхідних для реалізації проекту – надзвичайно важлива характеристика, від якої багато в чому залежить його вартість. Площа невелика, для її радіопокриття достатньо 4 точок доступу. Тому в цьому випадку важливіше визначити, скільки користувачів може обслуговувати одна точка доступу. Відповідь на це питання дозволить визначити їх кількість. Для коректного розрахунку числа користувачів слід враховувати тип використовуваних кінцевих пристроїв.

Будемо виходити з того, що більшість смартфонів підтримують реалізацію стандарту 802.11n з одним просторовим потоком. Максимальна ефективна швидкість передачі даних в мережі IEEE 802.11n при використанні каналу 20 МГц, одного потоку і схеми кодування / модуляції MCS7 – 35 Мбіт/с.

Складемо план радіопокриття приміщення для проекту 2,4 ГГц. Сектора варто розташувати так, щоб максимально ефективно охопити

площу приміщення з сигналом не менше – 60 дБм. Канали секторів 2,4 ГГц призначаються так, щоб по можливості виключити інтерференцію

Площа приміщення в нашому проекті невелика, тому проблем з точки зору забезпечення необхідного рівня радіосигналу не передбачається. Проте грамотно розподілити точки доступу, щоб вони якомога менше заважали роботі один одного, необхідно.

Живлення точок доступу має здійснюватися по мережі Ethernet – відповідно до стандарту 802.3af або 802.3at. Результат такого моделювання представлено на рис. 4.

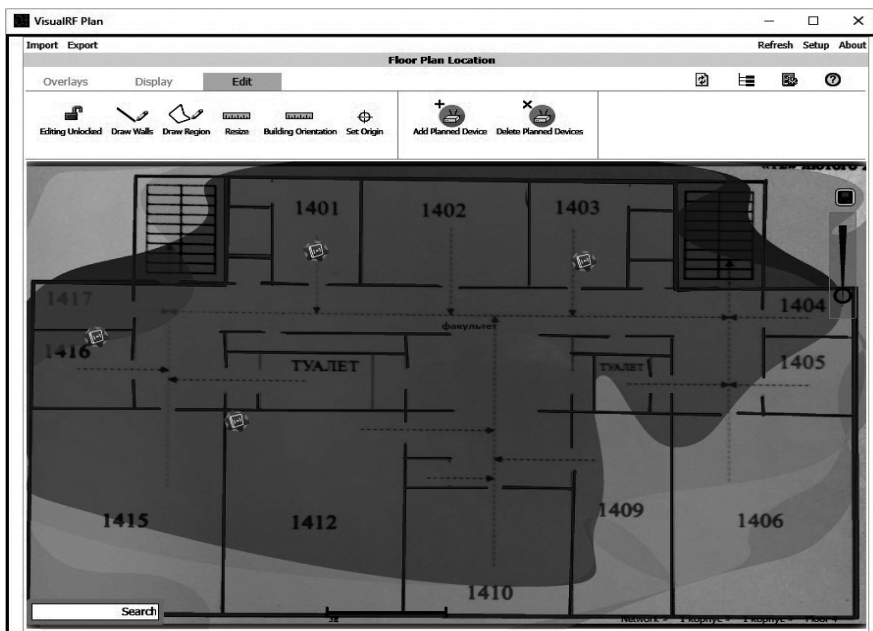


Рис. 4. Моделювання у системі VisualRF Plan стану інтенсивності сигналу Wi-Fi мережі четвертого поверху першого корпусу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука, при наявності чотирьох точок доступу

Проте, як видно з рис. 4, аудиторії 1406 та 1409 не забезпечуються якісним покриттям. Тому було запропоновано додати п'яту точку доступу.

Цей результат можна вважати кінцевим, тому що додавання ще більшої кількості точок доступу може привести до інтерференції сигналу і утворенню «мертвих зон». Такі зони вже можна спостерігати на рис. 5, проте при п'яти точках доступу вони не впливають на якість покриття території.

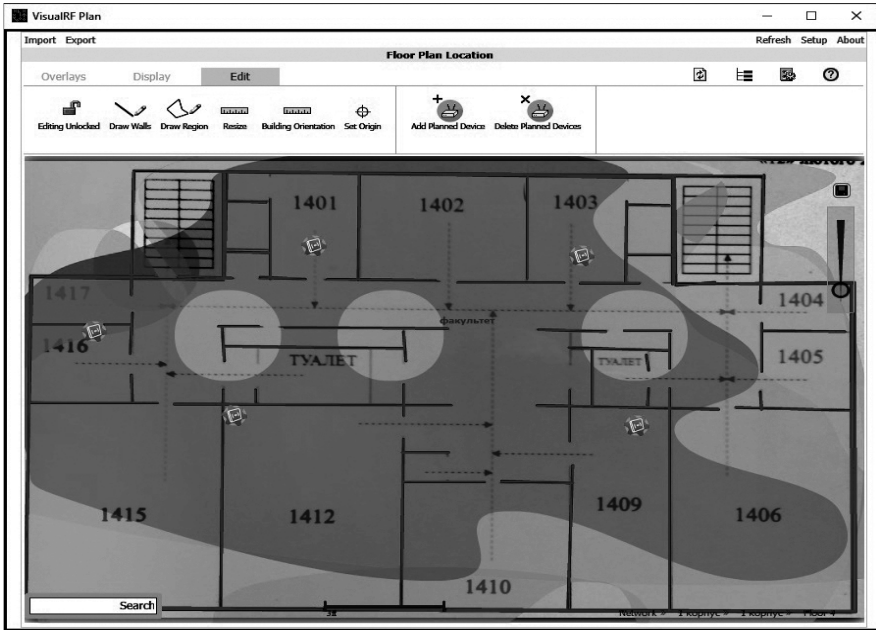


Рис. 5. Моделювання у системі VisualRF Plan стану інтенсивності сигналу, для повного покриття площі Wi-Fi мережею четвертого поверху першого корпусу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука, при наявності п'яти точок доступу

Проектуючи мережу треба особливу увагу звертати на важливість автоматичного вибору каналу (Automatic Channel Selection, ACS), що дозволяє точці доступу «оцінити» відношення сигнал/шум в каналі і ступінь його завантаженості, щоб при перевищенні заданих порогових значень цих величин можна було перейти на інший канал передачі.

Автоматичне регулювання потужності передачі (Automatic Transmit Power Control, АТРС) сприяє мінімізації взаємовпливу близько розташованих точок доступу. Для зниження інтерференції потрібна функціональна здатність контролера точки доступу автоматично керувати потужністю кожної з точок доступу.

При монтажі та проектуванні мережі потрібно намагатися збільшувати відстань між точками доступу, при цьому частину з них розміщувати на стелі, а частину на стінах. Наявність в складі бездротової мережі роутерів має гарантувати безпеку мережі і можливість блокувати деякі види трафіку. Для цього між точками доступу повинен бути гарантований надійний роумінг.

Програмні засоби моделювання бездротової мережі допомагають в зручному вигляді оцінити різні варіанти розміщення точок доступу і зробити аргументований вибір на користь одного з них. Однак є нюанси, які необхідно враховувати. Наприклад, встановлення найвищого сертифікованого рівня потужності на точці доступу в деяких випадках може не вирішити проблему затухання, а привести до посилення інтерференції сигналу. Особливу увагу треба звертати на автоматичний вибір каналу, що дозволяє покращити відношення сигнал/шум в каналі і ступінь його завантаженості.

У цій роботі ми навели реальний приклад розрахунку проекту щодо забезпечення бездротовою Wi-Fi мережею приміщення четвертого поверху першого корпусу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

1. Спортак М. Компьютерные сети и сетевые технологии. Перевод с англ. / М. Спортак и др. – К. : «ТИД»ДС», 2012. – 736 с. **2.** Кравчук С. О. Основы компьютерной техники: компоненты системы, сети: навч. пос. для студ. ВНЗ / С. О. Кравчук, В. О. Шохін. – К. : Каравела 2015 – 344с. **3.** Олифер В. Г. Компьютерные сети: принципы, технологии, протоколы : Учебник для вузов / В. Г. Олифер, Н. А. Олифер. – СПб., 2015. **4.** Скопень М. М. Комп'ютерні інформаційні технології: навч-й пос-к / М. М. Скопень. – К. : Кондор, 2015, 302 с. **5.** Проблемы при тестировании систем для приложений Ethernet 10 Гбит/с [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Fluke Networks P.O. Box 777, Everett, WA USA 98206-0777 – Режим доступу : <http://www.fluke-networks.ru/upload/iblock/d67/d67a507e9092798cff5cdc841a383839.pdf> (дата звернення 10.10.2017) – Назва з екрана. **6.** Wi-Fi высокой плотности [Електронний ресурс] : Журнал сетевых решений LAN 2015 № 03 [Веб-сайт]. – Режим доступу : <https://www.osp.ru/lan/2015/03/13045268> (дата звернення 10.10.2017) – Назва з екрана. **7.** SecNet: беспроводность и безопасность [Електронний ресурс] : Компьютерное обозрение [Веб-сайт]. – Режим доступу : http://ko.com.ua/secnet_bespровodnost_i_bezopasnost_69346 (дата звернення 10.10.2017) – Назва з екрану .

Рецензент: д.ф-м.н., професор Турбал Ю.В.

Мельничук Л. Б., к.пед.н, доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне).

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

***Анотація.** У статті розкрито специфіку використання інтерактивних технологій у вищій школі. Обґрунтовано сутність групових, колективних, та фронтальних інноваційних технологій. Висвітлено досвід упровадження інтерактивних прийомів у процесі вивчення дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям».*

***Ключові слова:** інтерактивні технології, інтерактивні прийоми, студенти, практичні заняття, навчання.*

***Аннотация.** В статье раскрыто специфику использования интерактивных технологий в высшей школе. Обосновано сущность групповых, коллективных и фронтальных инновационных технологий. Представлен опыт внедрения интерактивных приемов в процессе изучения дисциплины «Методика ознакомления дошкольников с социальным миром».*

***Ключевые слова:** интерактивные технологии, интерактивные приемы, студенты, практические занятия, обучение.*

***Annotation.** The peculiarities of the interactive techniques application in high school have been disclosed in this article. The essence of group, collective and frontal innovative technologies is substantiated. The experience in introducing the interactive methods in the «Methodology for familiarizing preschool children with the social world» study course has been revealed.*

***Keywords:** interactive techniques, interactive methods, students, practical lessons, studies.*

Сучасні демократичні процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб українського суспільства та держави у висококваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. Проблеми підготовки майбутніх вихователів пов'язані з процесами удосконалення вищої дошкільної освіти, пошуком її нового змісту, форм та методів; перебудовою на засадах особистісно орієнтованого виховання, що

зумовило необхідність упровадження педагогічного супроводу процесу соціалізації особистості в період дошкільного дитинства [1].

Для реалізації цієї мети в системі освіти впроваджується багато форм і методів навчання. Серед них найбільш результативними є інтерактивні, оскільки вони дають змогу отримати знання не у готовому вигляді, а в процесі власної активності. Інтерактивні технології є важливим складником особистісно-зорієнтованого розвивального навчання. Найхарактернішою ознакою такого способу пізнання є те, що активними співтворцями навчально-виховного процесу стають самі студенти.

Отже, необхідним є введення в навчальний процес таких моделей навчання, які органічно поєднуються із традиційними формами та методами, легко застосовуються на різних етапах уроку.

Проблема застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін., які обґрунтували доцільність їх застосування для посилення ефективності процесу навчання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення у працях російських (О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Самохіна, С. Стил'к, Н. Суворова, Г. Шевченко) та українських (А. Мартинець, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та ін.) учених.

Мета нашої публікації полягає у розкритті специфіки інтерактивного навчання при підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, висвітленні особливостей його упровадження на практичних заняттях дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям».

Метою навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» є теоретична та методична підготовка майбутніх фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до розвивальної та навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; уточнення, систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок студентів у організації роботи з ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

З огляду на це, зростання вимог до підготовки науково-педагогічних кадрів, а також до вищої освіти вимагає пошуку новітніх технологій з метою оновлення теоретичного і методичного забезпечення професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

У цьому контексті найрезультативнішими є інтерактивні технології, спрямовані на створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, залучення їх до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності.

Термін «*інтерактивний*» (з англійської *inter* - взаємний, *akt* - діяти) означає «здатний до взаємних дій, діалогу». Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [2, с. 7].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [3].

Інтерактивні технології навчання у процесі опанування змісту дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» ми упроваджували у таких видах діяльності: *кооперативне навчання, парне навчання* (робота студента з викладачем чи одногрупником один на один), *фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії*.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для майбутніх педагогів можливість співпраці зі своїми однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [3, с. 22].

До групового (кооперативного) навчання Н. Коломієць відносить: роботу в парах, в малих групах, ротаційні трійки, «Акваріум» [4, с. 12].

Наведемо приклад роботи у малій групі (тема практичного заняття – «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками»)

Проблемне завдання (робота у малих групах)

Якщо у вашій групі є дитина, яка ні за що не погоджується відкласти свою улюблену іграшку під час занять, Ваші дії?

Після обговорення ситуації у мікрогрупі (по 3 студенти) куратори мікрогруп виносять свої варіанти вирішення проблеми на колективне обговорення, після чого майбутні фахівці дошкільної освіти колективно готують методичні рекомендації для вихователів ДНЗ.

До фронтальних технологій інтерактивного навчання науковці відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу усієї групи студентів. Це – обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями): «Мікрофон» (надається змога кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), заповнення інформаційного пропуску (поєднується з вправою «Мікрофон»), «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), «Навчаючи – вчуся», «Дерево рішень», «Кейс-метод» та ін. [3].

З метою розвитку у студентів уміння інтегрувати знання, виконувати складні завдання в умовах неповної інформації за допомогою методів теоретичного дослідження на практичних заняттях ми використовували такий прийом, як «Заповнення інформаційного пропуску».

Термін «інформаційний пропуск» охоплює значну кількість різних прийомів, метою яких є відновлення чи пошук відповідної інформації.

Для цього ми використовували такі завдання (на прикладі теми практичного заняття «Специфіка спілкування дошкільників з однолітками»):

1. Доповніть речення адекватними змісту поняттями:

А. Перша яскрава відміна спілкування однолітків полягає...

Б. Інша важлива особливість контактів дітей полягає...

В. Якщо в спілкуванні з дорослим навіть найменші діти дотримуються певних форм поведінки, то при взаємодії з однолітками дошкільнята використовують...

У свою чергу такий інтерактивний прийом, як мозковий штурм, полягає у вирішенні проблеми та виробленні певної ідеї за обмежений час (10–15 хвилин).

Зокрема, при вивченні теми «Методика ознайомлення дошкільників з рідним краєм та рідним містом» нами використано мозковий штурм з метою активізації розумових здібностей майбутніх вихователів з таких проблем:

1. З якого віку потрібно ознайомлювати дошкільників з державними символами та символікою?

2. З якими державними символами Ви повинні ознайомити дошкільників?

3. У чому полягає різниця між поняттями «Державний символ» та «Державна символіка»?

4. Назвіть прізвища відомих людей, які прославили наше місто.

Значений вид роботи активізує інтелектуальні здібності студентів, розвиває пізнавальну активність, виробляє вміння толерантно ставитись до опонентів. Одним із важливих завдань вивчення дисципліни «Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям» є сприяння формуванню у фахівців інноваційного мислення і поглибленню міждисциплінарних знань, орієнтованих на розв'язання проблемних ситуацій у науковій і

проектувальній діяльності. З цією метою на практичних заняттях ми використовували «Кейс-метод».

«Кейс» (з англ. – випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання і учіння [4, с. 7].

Зокрема, Т. Кошманова виділяє два типи «кейсів», які використовують для підготовки педагогів. Перший тип – це детальний (до погодинної хронології) щоденний опис викладання студента за принципом: коли? де? і як? Другий тип передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, події, яка, наприклад, мала місце у процесі організації науково-педагогічних досліджень [5, с. 157–159].

Наприклад, при вивченні теми «Ознайомлення дошкільників з професіями» студентам пропонувалося розв'язування таких педагогічних ситуацій:

Ситуація 1. *«Хто важливіший?»*

Двоє хлоп'ят сперечалися, яка професія корисніша. У Вітька тато працює на заводі, де виготовляють автомобілі. Хлопчик дуже поважає свого батька, пишається тим, що в кожному автомобілі закладено частку татової праці.

У Миколки тато – лікар: лікує дітей та дорослих, допомагає їм одужати. Хлопчик упевнений, що кращої професії, ніж лікар, немає і теж мріє лікувати людей.

Якось хлоп'ята почали розмову, чия справа важливіша. Вітько питає у Миколки: «Скажи, а що конкретно виробляє твій тато? От мій, наприклад, працює в цеху, де виготовляють мотори». «Як що? – замислився Микола. – А й справді, батько допомагає людям одужати, але конкретних речей, тобто товарів, він не виробляє. Але ж хіба від цього його робота менш важлива?» [6].

Проаналізувавши зазначену ситуацію студенти повинні були відповісти на такі питання:

– які питання потрібно поставити для дошкільників з метою виховання у них шанобливого ставлення до людей усіх професій?

– як переконати дошкільників у важливості усіх без винятку професій?

Ситуація 2. *«Непотрібна професія»*

Вихователька старшої групи запропонувала дітям дізнатися, де і ким працюють їхні мами. Під час бесіди одні вихованці охоче розповідали про своїх мам, інші говорили про них мало і коротко. Валя заявила: «Моя мама нічого не робить, цілий день шиє». «Моя лише варить і прибирає», – сказала Оксанка. Миколка на запитання вихователя, де працює його мама, не відповів, а почервонів і похнюпився: «Не скажу, ким вона працює!» Вихователька знала, що його мама працює у пральні дитячого садка. Залишившись наодинці з хлопчиком, вона запитала: «Миколко, чому ти не

сказав про мамину роботу?» На що хлопчик відповів: «Її робота погана – тільки пере, а більше нічого. Всі вдома перуть, це не робота».

Проаналізувавши ситуацію студенти повинні були:

– назвати причину подібного ставлення дітей до трудової діяльності дорослих

– запропонувати виховні завдання, які слід вирішити у подальшій роботі вихователью цієї групи?

«Кейс-метод» ми використовували для того, щоб допомогти майбутньому вчителю зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій (взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання у ДНЗ, мотивацію). Це сприяє формуванню вмінь розв'язання проблемних ситуацій, допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності.

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Студентам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Вони самі обирають свою роль у грі; висувуючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі – інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення) [7].

Ділову гру можна розглядати як моделювання її учасниками професійної діяльності, імітацію реальних фахових ситуацій.

Технології навчання у дискусії – важливий засіб пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, бо дискусія – широке публічне обговорення спірного питання.

Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології досить цікаві для сучасної вищої школи. До них відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати». Так, наприклад, технологію «Метод ПРЕС» можна запропонувати до будь-якої проблеми за умови дотримання чотирьох етапів: висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів: я вважаю, що...); поясніть причину виникнення цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів: оскільки...); наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку вашої позиції, а також факти, що демонструють

ваші докази (...наприклад...); узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи зі слів: Отже, таким чином...) [1, с.50].

Інтерактивні форми і методи навчання, на відміну від традиційних, більш ефективні у засвоєнні навчального матеріалу, спонукають студентів до творчої роботи та формують особисту позицію щодо сприйняття змісту навчання. Головні їх переваги – створення атмосфери співпраці за схемою: викладач-студент, студент-студент, студент-комп'ютер.

Використання інтерактивних технологій навчання допоможе викладачеві змінити звичну для студента ситуацію навчання, характер діяльності і змусить його від пасивного спостерігача стати активним учасником навчального процесу. Перебуваючи у інтерактивному просторі, студент змушений самостійно мислити, сумніватися, розв'язувати певні завдання і проблеми. Змінюються правила взаємодії з викладачем та одногрупниками.

Порушена у статті проблема не вичерпує всієї її багатогранності. Подальшого дослідження потребують питання практичної реалізації інтерактивних технологій навчання студентів педагогічних факультетів у різних формах навчальної діяльності в процесі вивчення інших дисциплін.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / [гол. ред. Н. О. Андрусич]. – К. : Дошкільне виховання, 1999. – 68 с. – (Бібліотечка журналу «Дошкільне виховання»).
2. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : Метод. посіб. / Авт-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
3. Кларин М. Б. Інновації в мировій педагогіці / М. Б. Кларин. – М., 2008. – 180 с.
4. Коломієць Н. А. Інтерактивні технології в особистісно-зорієнтованій освіті / Наталія Коломієць // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2006. – № 9. – С. 6–8.
5. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998 рр.) / Т. С. Кошманова. – Львів : Вид-во «Світ», 1999. – 486 с.
6. Богуш А. М. Довкілля. – Для дітей дошкільного віку. – У 2-х част / Богуш А. М., Ільченко В. Р. – Полтава, 2014. – 344 с.
7. Грама Н. Економічне виховання особистості дитини-дошкільника. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / А. М. Богуш, Н. Г. Грама, Н. І. Луцан та ін.. – Одеса : Вид. Бакаєв В.В., 2013. – 236 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Миськова Н. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Анотація. У статті досліджено особливості формування математичної компетенції дітей дошкільного віку в умовах реформування національної системи освіти, запропоновано та обґрунтовано організаційно-педагогічні аспекти формування математичної компетенції старших дошкільників та визначені перспективи розвитку. Охарактеризовано критерії та показники готовності майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників.

Ключові слова: математична освіта, компетентнісний підхід у навчанні та вихованні дошкільнят, зміст математичного розвитку дошкільників, професійна компетентність вихователів.

Аннотация. В статье исследованы особенности формирования математической компетенции детей дошкольного возраста в условиях реформирования национальной системы образования, предложено и обосновано организационно-педагогические аспекты формирования математической компетенции старших дошкольников и определены перспективы развития. Охарактеризованы критерии и показатели готовности будущих воспитателей к формированию математической компетенции дошкольников.

Ключевые слова: математическое образование, компетентностный подход в обучении и воспитании дошкольников, содержание математического развития дошкольников, профессиональная компетентность воспитателей.

Annotation. In the article the features of preschool children mathematical competence formation in terms of reforming the national education system are investigated, the pedagogical organizational aspects of senior preschool children's mathematical competence are proposed and reasoned and the prospects of its development are determined. The criteria and indicators of future teachers' readiness for the formation of the preschoolers' mathematical competence are described.

Keywords: mathematical education, competence approach in preschoolers' training and educating, mathematical competence content of preschoolers, preschool teacher's professional competence.

В сучасній дидактиці науковці розглядають навчання елементів математики як логіко-математичний розвиток дошкільника. Державні вимоги щодо опанування дошкільниками математики представлені у Базовому компоненті дошкільної освіти, де акцент робиться не тільки на суто математичних, а й на логічних умінь, формуванні у школярів здатності мислити чітко, системно, творчо, узагальнювати, робити висновки й усні обчислення.

Останнім часом термін «компетентність» ґрунтовно входить до сучасних методик (В. Г. Бочарова, І. А. Зязюн, Л. Г. Коваль, О. Л. Кононко, І. А. Костюк та ін.). Поняття «логіко-математична компетентність» уточнює в своїх дослідженнях В. Старченко, зауважуючи, що ця компетентність передбачає сформоване вміння розмірковувати, доводити правильність власних суджень. Л. Зайцева пропонує формувати в дітей старшого дошкільного віку елементарну математичну компетентність, яка включає сукупність компонентів (мотиваційного, змістового, дійового). Автор у своєму дослідженні спирається на Базовий компонент дошкільної освіти як на документ, покладений в основу діяльності вихователів, розглядаючи компетентність як наскрізну характеристику розвитку дитини, яка охоплює освітні лінії Державного стандарту дошкільної освіти.

Метою нашої статті є обґрунтування організаційно-педагогічних аспектів формування математичної компетенції старших дошкільників.

Дедалі більшою актуальністю набуває сьогодні компетентнісний підхід у навчанні та вихованні дошкільнят. Педагог має не тільки забезпечити засвоєння дітьми певної інформації, а й сприяти становленню відповідних компетенцій. Поряд з іншими компетенціями питання формування математичної компетенції є принциповим для особистісно орієнтованої моделі освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти «математичну компетенцію» визначає як уміння дитини виявляти інтерес до математичних понять, усвідомлювати і запам'ятовувати їх; розуміти відношення між числами і цифрами, склад числа з одиниць і двох менших (у межах 10); бути обізнаною зі структурою арифметичної задачі; вміння розв'язувати задачі та приклади на додавання і віднімання в межах 10. Оволодіння цими операціями оптимізує загальний розвиток дітей [1].

Зміст математичного розвитку дошкільників подано у Державному стандарті дошкільної освіти в освітній лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Щодо формування математичної компетенції дітей визначається коло важливих питань, а саме:

1. Роль вихователя у логіко-математичному розвитку дітей полягає у створенні умов, за яких можливо надавати допомогу кожній дитині розкрити свій потенціал, навчити її самостійно пізнавати світ, бо основним чинником розвитку дошкільника є його власна діяльність.

2. Увага не на результат пізнавальної діяльності дитини, а на процес її здійснення, адже від цього залежить усвідомленість отриманих знань у процесі самостійної пізнавальної діяльності.

3. Принципова особливість чинних програм стосовно математичного змісту дошкільної освіти полягає у тому, що традиційний математичний аспект знань поєднаний з логічним. Отож, щоб забезпечити логіко-математичну підготовку дітей, необхідно формувати і розвивати у них уміння здійснювати і математичні, і логічні операції.

Логіко-математична освіта ґрунтується на науково-теоретичних та експериментальних розробках провідних психологів і педагогів, котрі розкривають можливість і механізми формування у старших дошкільників логіко-математичних уявлень (доступність понять для розуміння, послідовність опрацювання тощо) і вважають проблему формування компетенцій однією з найактуальніших.

Формування у дошкільників елементарних математичних уявлень на заняттях і поза ними сприяє становленню дитини як особистості. Вихователь повинен передавати засоби пізнання світу, формувати у дитини базу особистісної культури, в тому числі базу культури пізнання. Основними критеріями визначення життєвої компетенції дошкільника, його особистісної зрілості є оптимальний для віку розвиток пізнавальної активності: дитина володіє належним обсягом життєво необхідної і доступної віку інформації, схильна до самостійного розв'язування нескладних проблем, уміє елементарно аналізувати, порівнювати, групувати, обчислювати, вимірювати, логічно міркує, робить самостійні висновки; любить експериментувати, вишукувати істину [2].

Старші дошкільники здатні осмислювати свої розумові дії, наприклад, у рамках розв'язування арифметичних задач. Дитина цілком може зрозуміти й аргументувати, як і чому вона діє саме так у певній ситуації.

Отже, щоб знання, яких набуває дитина, сприяли становленню її життєвої компетенції, вони повинні мати для неї особистісний сенс, тобто бути значущими. Для цього освітні програми, система оцінювання досягнень дитини, критерії визначення ефективності педагогічної діяльності мають передбачати:

- виявлення в дошкільника творчості як неодмінної передумови його особистісного зростання;

- спрямованість педагогічних зусиль на пробудження й розвиток самостійної пізнавальної і продуктивної активності дітей як рушійної сили розвитку дитини;

- високу оцінку намагань педагога реально підтримати прагнення дитини діяти незалежно від керівництва ззовні – діяти доцільно, обґрунтовано, продуктивно, творчо, активно й критично, з виявленням ініціативи. Лише навчившись поважати індивідуальний досвід кожної

дитини, ми реально повернемося обличчям до її особистості, осягнемо масштабність завдань, що стоять перед сучасною освітою взагалі.

Навчити дитину розмірковувати – одне з важливих педагогічних завдань. У змісті дошкільної освіти, окресленому Базовим компонентом та чинними програмами розвитку дитини дошкільного віку, виділено сенсорно-пізнавальний розвиток дітей, який передбачає наявність у дошкільників ряду конкретних умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення правильності свого міркування; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності; використання наявних знань у різних життєвих ситуаціях тощо. Отже, йдеться не про суму конкретних математичних знань, які має засвоїти дитина, а про її математичну компетенцію.

Формування сенсорно-пізнавальної та математичної компетенцій – важлива лінія розвитку дитини. Чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають логічні, математичні операції взаємопов'язаними [3, с. 124–126].

Логічний і математичний компоненти взаємозалежні, оскільки математичні знання засвоюються за допомогою логічних прийомів. Тільки правильно організована діяльність дітей і вихователя в процесі навчання забезпечує достатній рівень логіко-математичного розвитку дошкільників. Адже кожне логіко-математичне поняття і вміння формується поетапно на основі виконання математичних, логічних операцій, доступних конкретній віковій групі дітей. Тому в роботі з логіко-математичного розвитку дошкільнят необхідно враховувати послідовність та системність засвоєння ними логічних операцій. Наприклад, ознайомлення з трикутником доцільно проводити в середній дошкільній групі, а не в молодшій, адже дітям молодшої групи ще недоступні такі логічні операції, як доведення та поняття зв'язку.

Організація роботи з логіко-математичного розвитку дітей забезпечує формування елементарної математичної компетенції, яка виявляється у бажанні дошкільників виконувати пізнавальні завдання, самостійно розмірковувати, прагнути до пошукової діяльності.

Формування математичної компетенції дошкільників ефективно здійснюється:

- 1) під час спеціально організованого навчання;
- 2) у спільній діяльності вихователя та дошкільників;
- 3) у дошкільній самостійній діяльності дітей.

Для логіко-математичного стилю мислення характерні чіткість, стислість, розчленованість, точність і логічна послідовність міркувань, вміння користуватися символікою. Природно, що основою пізнання є чуттєве сприйняття, набуте з досвіду та спостережень. У процесі чуттєвого пізнання формуються уявлення – образи предметів, їхніх ознак, відношень.

При формуванні математичної компетенції старших дошкільників як важливий компонент образних засобів широко використовуються моделі за способом вираження об'єкта, а саме знакові (короткі записи, графічні заміники), предметні (макети, муляжі) і графічні (реальні й умовні малюнки, креслення, схеми). У процесі формування логіко-математичних знань і понять необхідність використання моделі полягає в тому, що вона робить наочним приховані від безпосереднього сприймання властивості, зв'язки, відношення об'єктів, які є суттєвими для розуміння фактів, явищ.

Існує методика введення дітей у світ логіко-математичних уявлень з допомогою спеціальної серії навчальних логіко-математичних ігор, які треба розглядати як певну систему з поступовим ускладненням завдань. У цих іграх моделюються такі логічні, математичні конструкції, розв'язуються такі задачі, які сприяють прискоренню формування і розвитку у дітей простих логічних структур мислення і математичних уявлень. Особливістю формування математичної компетенції є насиченість навчального процесу проблемними життєвими ситуаціями практичного характеру, які активізують пізнавальні інтереси дітей, розвивають передумови логічного мислення, вправляють дітей у використанні набутих знань із математики [4].

Серед ефективних засобів логіко-математичного розвитку дітей 5–6 років виступає художнє слово (віршовані задачі, задачі-розповіді), народна педагогіка (казки, загадки, прислів'я), що дозволяє формулювати зміст логіко-математичних завдань як у прозовій, так і у віршованій формі. Систематичне звернення до художнього слова підводить дитину до розуміння народної і літературної мови, збагачує дітей різними способами доведення, розвиває навички логічного судження, забезпечує більш швидкий мислительний, мовний і художній розвиток. Адже зацікавленість дітей при вивченні логіки ґрунтується на невтрачених пізнавальних інтересах дошкільників, а їх умінням фантазувати, витворювати нові завдання, досягати заданої мети шляхом самостійних спроб, граючись – навчатись. Використання мовно-логічних та логіко-математичних ігор забезпечує раціональний взаємозв'язок у роботі вихователя на заняттях і поза ними, допомагає дошкільникам у цікавій ігровій формі вчитися висловлювати свої думки, доводити правильні і спростовувати неправильні міркування, добирати істинні судження, спираючись на логічні операції.

Дошкільна освіта гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання і покликана підготувати дитину до активного суспільно-корисного життя, подальшого навчання. В атмосфері взаєморозуміння і доброзичливості проблема розвитку пізнавальних здібностей вирішується і у співпраці з «дошкільною» родиною:

– співучасть батьків у збагаченні дітей логіко-математичним досвідом через пошуково-дослідницьку діяльність, моделювання та аналіз проблемних ситуацій, розроблення спільних проєктів;

- інтелектуальні ігри з батьками та дітьми («Логіко, на старт!» та ін.);
- дні пізнання особистості дитини (відвідування батьками відкритих занять гуртка);
- педагогічні години доброзичливого спілкування;
- інформаційна обізнаність батьків (через змінне листування у батьківському куточку; пам'ятки-порадники).

Таким чином, математична компетенція старших дошкільників – це сукупність певного обсягу знань, умінь і навичок, уміння дітей використовувати в повсякденному житті набуті математичні знання; вільно орієнтуватися в просторі й часі. Логіко-математична освіта – важлива передумова для реалізації пріоритетного завдання – розбудови дошкільної освіти в частині осучаснення її змісту, що регламентується, насамперед, новими програмами. Апробуючи і впроваджуючи нововведення, здійснюючи індивідуалізацію і диференціацію при організації процесу навчання та виховання, передусім слід пам'ятати про налагодження гармонійних взаємозв'язків з кожною дитиною, створення зони комфортності і розвитку дошкільника. На початку навчального року вихователі мають ретельно аналізувати зміст програми з логіко-математичного розвитку дошкільників, виділити основні поняття, завдання і вміння дошкільників і на цій основі скласти перспективний план на майбутнє.

1. Зайцева Л. І. Математична компетентність : диференційований підхід / Л. І. Зайцева // Палітра педагога. – 2004. – № 2. – С. 16–17.
2. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 5. – С. 3–6.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довілля» (авт. Білан О. І, Возна Л. М., Максименко О. Л. та ін.). – «Мандрівець», 2012. – 264 с.
4. Старченко В. Логіко-математичний аспект дошкільної освіти / В. Старченко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 19–21.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Пагута Т. І., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОЗВИТОК ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ МЕТОДИК

***Анотація.** У статті досліджено проблему формування логіко-математичних компетентностей у старших дошкільників. Визначено вплив засобів ігрових методик на формування логіко-математичних компетентностей у старших дошкільників. Запропоновано з метою розвитку логіко-математичних компетентностей у дошкільників використання ігрових методик таких авторів: З. Дьєнеша, Дж. Кюізенера, Нікітіних, В. Воскобовича, З. Семадені, Н. Гавриш.*

***Ключові слова:** старші дошкільники, логіко-математична компетентність, ігрові методики.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема формирования логико-математических компетенций у старших дошкольников. Определено влияние средств игровых методик на формирование логико-математических компетенций у старших дошкольников. Предложено с целью развития логико-математических компетенций у детей использования игровых методик различных таких: З. Дьенеша, Дж. Кюизенера, Никитиных, В. Воскобовича, З. Семадени, Н. Гавриш.*

***Ключевые слова:** старшие дошкольники, логико-математическая компетенция, игровые методики.*

***Annotation.** The article investigates the problem of the formation of senior preschoolers' logic-mathematical competences. The influence of game means techniques on the formation of senior preschoolers' logic-mathematical competences are determined. It is proposed to use the game techniques of different authors: Z. Dienesha, J. Kuisenera, Nikitin, V. Voskobovich, Z. Semadeni, N. Gavrish for the purpose of senior preschoolers' logic-mathematical competences formation*

***Keywords:** senior preschoolers, logic-mathematical competence, game techniques.*

Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення

засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на *цілісний і загальний розвиток дитини*, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмій [1, с. 5].

Останнім часом компетентнісний підхід входить до сучасних методик (В. Бочарова, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Кононко, І. Костюк та ін.). Це стосується і технологій дошкільної освіти, тому що саме в дошкільному віці закладаються основи розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості.

Дослідженнями науковців (Н. Баглаєва, Г. Белошиста, Л. Зайцева, Т. Коваленко, Г. Леушина, О. Мозгова, А. Столяр, Ф. Халецька, К. Щербакова) доведено можливість і механізми формування у дошкільників логіко-математичних уявлень і навичок, їх необхідність для подальшого шкільного навчання і життєдіяльності.

Мета нашої статті полягає у розкритті ролі ігрових технологій у розвитку логіко-математичних компетентностей старших дошкільників.

Набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності (ігровій – провідній для дітей дошкільного віку; руховій; природничій; предметній; образотворчій, музичній, театральній, літературній; сенсорно-пізнавальній і математичній; мовленнєвій; соціокультурній та ін.) і вимагає практичного засвоєння дитиною системи елементарних (доступних) знань про себе та довкілля, моральних цінностей, умінь доречно застосовувати набуту інформацію. Життєво компетентний дошкільник поводить себе самостійно і конструктивно в різних соціальних і життєвих ситуаціях [2].

Під логіко-математичною компетентністю розуміють уміння здійснювати: класифікацію геометричних фігур, предметів та множин; серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, часі; обчислення та вимірювання кількості, довжини, висоти, ширини, об'єму, маси, часу.

Поняття «логіко-математична компетентність» уточнює в своїх дослідженнях В. Старченко [3, с. 20], зауважуючи, що ця компетентність передбачає сформоване вміння розмірковувати, доводити правильність власних суджень. Л. Зайцева [4] пропонує формувати в дітей старшого дошкільного віку елементарну математичну компетентність, яка включає сукупність компонентів (мотиваційного, емоційного, змістового). Автор у своєму дослідженні спирається на Базовий компонент дошкільної освіти як на документ, покладений в основу діяльності вихователів, розглядаючи компетентність як наскрізну характеристику розвитку дитини, яка охоплює змістові сфери життєдіяльності «Природа», «Люди», «Культура», «Я сам».

У наукових працях Н. Баглаєвої логіко-математична компетентність дитини старшого дошкільного віку характеризується таким комплексом

умінь: здійснювати серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі; класифікувати геометричні фігури, предмети та їх сукупності за якісними ознаками й чисельністю; вимірювати кількість, довжину, ширину, висоту, об'єм, масу, час; виконувати найпростіші усні обчислення, розв'язувати арифметичні й логічні задачі; виявляти інтерес до логіко-математичної діяльності; прагнути знаходити свої шляхи розв'язання задач, самостійного виведення нових знань із засвоєного матеріалу; вміння розмірковувати, обґрунтовувати, доводити й відстоювати правильність свого міркування; правильно користуватися висловами, що означають положення предметів у просторі; уміння вказувати напрямки, пов'язані з орієнтацією в часі; уміння довільно, у будь-який момент, відтворювати знання, легко і швидко використовувати їх у різних життєвих ситуаціях, у різних формах активності [5, с. 3–4].

Якраз в основу змістових ліній логіко-математичного аспекту Базового компонента покладено такі логічні операції, як класифікація, серіація, вимірювання та обчислення.

Класифікація – поділ предметів на групи за якою-небудь ознакою. Класифікацію з дітьми дошкільного віку можна проводити: за найменуванням предметів (чашки й тарілки, черепашки й камінчики, кеглі й м'ячики та ін.); за розміром (в одну групу більші м'ячі, в іншу – маленькі м'ячики; в одну коробку довгі олівці, в іншу – короткі та ін.); за кольором (у цю коробку червоні гудзики, у цю – зелені та ін.); за формою (у цю коробку квадрати, у цю – кружечки; у цю коробку – кубики, у цю – цеглинки та ін.). Усі вищезазначені приклади – це класифікація за заданими ознаками, вихователь сам називає їх дітям. В іншому випадку дошкільники визначають ознаку самостійно. Вихователь задає тільки кількість груп, на які слід розділити безліч предметів (об'єктів).

Серіація – побудова упорядкованих зростаючих або спадаючих рядів. Класичний приклад серіації: мотрійки, пірамідки, вкладні мисочки та ін. Серіацію можна організувати по розміру, по довжині, по висоті, по ширині, якщо предмети одного типу (ляльки, палички, стрічки, камінчики та ін.) і просто «по величині» (із вказівкою того, що вважати «величиною»), якщо предмети різного типу (розсадити іграшки по росту). Серіації можуть бути організовані за кольорами та за ступенем інтенсивності фарбування.

Потреба у вимірюванні всякого роду величин, так само як потреба в рахунку предметів, виникла в практичній діяльності людини на зорі людської цивілізації. Так само, як для визначення чисельності множин, люди порівнювали різні множини, різні однорідні величини, визначаючи, перш за все, яка з порівнюваних величин більша, яка менша. Ці порівняння ще не були вимірами. Надалі процедура порівняння величин була вдосконалена. Одна якась величина приймалася за еталон, а інші величини того ж роду (довжини, висоти, об'єму, маси) порівнювалися з еталоном. Коли ж люди

оволоділи знаннями про числа та їх властивості, величині еталона стали приписувати число 1 і еталон став називатися одиницею виміру. Мета вимірювання стала більш визначеною – оцінити, скільки одиниць міститься в вимірюваній величині. Результат став виражатися числом.

Вимірювання може бути як безпосереднім і простим зіставленням одиниці виміру й вимірюваного, так і більш-менш опосередкованим. Вимірювання включає в себе дві логічні операції: перша – це процес поділу, який дозволяє дитині зрозуміти, що ціле можна розділити на частини, друга – це операція заміщення, яка полягає у з'єднанні окремих частин (представлених числом мірок). Сутність вимірювання полягає в кількісному дробленні вимірюваних об'єктів і встановлення величини даного об'єкта по відношенню до прийнятої міри. За допомогою операції вимірювання встановлюється чисельне відношення між вимірюваною величиною і заздалегідь обраною одиницею виміру, масштабом або еталоном. Діяльність вимірювання може бути засвоєна в опануванні специфічними вміннями, що переходять при постійному повторенні в навичку. Вимірювальними вміннями діти можуть оволодіти під час цілеспрямованого керівництва з боку дорослих.

Питання формування логіко-математичної компетентності є принциповим для особистісно орієнтованої моделі освіти. За особистісно орієнтованої моделі освіти дорослий стає авторитетною, довіреною особою, яка створює середовище, що розвиває, забезпечує комфортні умови для життєдіяльності дитини, виступає передусім партнером, а не контролером її діяльності.

Згідно освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» Базового компонента дошкільної освіти, набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності, зокрема, в сенсорно-пізнавальній і математичній.

Сенсорно-пізнавальна компетенція передбачає те, що дошкільник «виявляє пізнавальну активність, спостережливість, винахідливість у довкільлі; вирізняється позитивною пізнавальною мотивацією; моделює, експериментує в довкільлі за допомогою вихователя і самостійно, використовуючи умовно-символічні зображення, схеми. Орієнтується в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, ознаках, властивостях; у часі і просторі; оволодіває прийомами узагальнення, класифікації, порівняння і зіставлення.

Математична компетенція передбачає: виявлення дошкільником інтересу до математичних понять, усвідомлення і запам'ятовування їх; розуміння відношення між числами і цифрами, складу числа з одиниць і двох менших (у межах 10); обізнаність зі структурою арифметичної задачі; вміння розв'язувати задачі і приклади на додавання і віднімання в межах 10 [1, с. 21].

Гра є провідним видом діяльності дошкільників. Саме в процесі ігрової діяльності діти виконують безліч різних математичних і логічних операцій: лічать предмети та об'єкти, порівнюють їх за величиною та формою, групують, класифікують, оперують із множинами. Сьогодні багато говориться про інтегроване навчання в дошкільному закладі. Принцип інтеграції ми реалізуємо в ігровій діяльності дошкільників [6].

Ряд вихователів у своїй роботі дотримуються принципу інтеграції у формуванні логіко-математичної компетентності дитини, поєднуючи різні сфери життєдіяльності, показують, що числа і форми існують у світі природи, культури, тобто поєднують зміст різних сфер життєдіяльності та ліній розвитку. Реалізація принципу інтеграції забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, створює умови для застосування дітьми набутих знань у різних видах діяльності.

Для реалізації завдань з логіко-математичного розвитку дошкільників, окреслених у Базовому компоненті дошкільної освіти й чинних програмах, вихователі нині широко використовують інноваційні технології, цікаві нетрадиційні методики, адаптовані до використання в роботі з дітьми дошкільного віку. Усі ці методики ґрунтуються на використанні специфічного дидактичного матеріалу й авторських розвивальних ігор: ігри з дидактичними блоками З. Дьенеша; паличками Дж. Кюїзенера; інтелектуальні ігри Нікітіних і розвивальні ігри В. Воскобовича; ігри з використанням карток-властивостей З. Семадені; ігри з використанням коректурних таблиць (за авторською технологією Н. Гавриш).

Логічні блоки Дьенеша представляють собою набір з 48 геометричних фігур: а) чотирьох форм (коло, трикутник, прямокутник, квадрат); б) чотирьох кольорів (червоний, синій, жовтий); в) двох розмірів (великий, маленький); г) двох видів товщини (товстий, тонкий).

Кожна геометрична фігура характеризується чотирма ознаками: формою, кольором, розміром, товщиною. У наборі немає жодної однакової фігури.

Ігри з блоками Дьенеша на наочній основі знайомлять дітей з формою, кольором та розміром об'єкту, з елементарними математичними уявленнями. Вправи з цим матеріалом розвивають у дітей логічне та аналітичне мислення (аналіз, порівняння, класифікацію, узагальнення), творче мислення, а також пам'ять, увагу, уяву. Граючись з блоками Дьенеша дитина виконує різноманітні предметні дії: групує за ознакою, викладає певні ряди дотримуючись алгоритму і т. п. Ігри з блоками Дьенеша сприяють розвитку довільності (уміння грати за правилами та виконувати інструкції), наочно-образного мислення, активного словника, пізнавальної активності, ігрової діяльності, мови, уваги, навичок спілкування і партнерства, сформованості сенсорних еталонів кольору, розміру та форми, сприйняття, комбінаторних здібностей, необхідних для шкільного навчання навичок, абстрактного мислення, сенсомоторної

координації. Використовуючи логічні блоки Дьенеша можна розробити цілий ряд дидактичних ігор і вправ для дітей кожної вікової групи. Наприклад дидактичні ігри: «Намісто», «Відшукай», «Так чи ні», «Обручі». Хід цих ігор у кожній віковій групі однаковий, але зміст і складність завдань різні. Усі логіко-математичні ігри треба розглядати як певну систему з поступовим ускладненням завдань.

Система Дж. Кюїзенера призначена для навчання математики та використовується педагогами різних країн у роботі з дітьми різного віку: від трирічних дітей до старшокласників. Основними особливостями цього дидактичного матеріалу є: абстрактність, універсальність, висока ефективність.

Палички допомагають у реалізації принципу наочності, поданні складних абстрактних математичних понять у доступній дошкільникам формі, в оволодінні способами дій, необхідних для формування у дітей елементарних математичних уявлень. Ці палички сприяють накопиченню досвіду поступового переходу від матеріального до матеріалізованого, від конкретного до абстрактного, для розвитку бажання опанувати число, рахунок, вимір, найпростіші обчислення та розв'язання інших освітніх, виховних, розвивальних завдань.

Палички Кюїзенера як дидактичний засіб розроблено з урахуванням специфіки й особливостей елементарних математичних уявлень, що формуються у дошкільнят, а також відповідають їхнім віковим можливостям, рівню розвитку дитячого мислення, переважно наочно-дієвого і наочно-образного. Робота з паличками дозволяє перевести практичні, зовнішні дії в абстрактний план, створити цілісне, чітке і водночас узагальнене уявлення про поняття.

З математичної точки зору палички – це множина, в якій приховані численні математичні ситуації. Палички різних кольорів і різної довжини, позначаючи число, допомагають підвести дітей до розуміння різних абстрактних понять, що виникають у мисленні дитини як результат її самостійної практичної діяльності: палички однакової довжини, що мають той самий колір, означають те саме число; чим довша паличка, тим більше значення того числа, яке вона символізує. Кольори, в які забарвлені палички, залежать від числових відношень, визначеними простими числами першого десятка натурального ряду.

За допомогою кольорових паличок також легко підвести дітей до усвідомлення співвідношень «більше-менше», «більше на... – менше на...», навчити ділити ціле на частини і вимірювати об'єкти, вправляти їх у запам'ятовуванні складу числа з одиниць або двох менших чисел, допомогти опанувати арифметичні дії додавання, віднімання.

Палички Кюїзенера можна пропонувати дітям віком від трьох років для виконання найпростіших вправ. Їх можна використовувати в усіх вікових групах дошкільного закладу. Вправлятися з паличками діти можуть

індивідуально або по кілька осіб, невеликими підгрупами, можлива і фронтальна робота з усіма дітьми.

З кольоровими палички Кюїзенера можна організувати такі ігри як: «Різнокольорові вагончики», «Побудуй драбинки», «Відгадай яку паличку я вибрала», «Побудуй потяг», «Розклади цифру», які вчать дошкільників моделювати числа; здійснювати поділ цілого на частини; використовувати для вимірювання умовними мірками.

За допомогою цих паличок легко запам'ятовується склад числа з одиниць та з менших чисел. У молодшій групі діти готуються до співвідношення числа та кольору, кольору та числа. А спочатку залюбки будують сходи, килимки, будиночки. За допомогою паличок молодші дошкільники засвоюють кількісну та порядкову лічбу, вчать знаходити закономірність і продовжувати ряд, чергуючи палички (серіація), порівнюючи їх за довжиною та висотою. Діти легко засвоюють процес моделювання. Вони використовують для складання предмета різноколірні палички потрібної довжини так само вільно, як і палички одного кольору. Викладання з паличок візерунків і сюжетів закріплює лічбу та колір; вправляє у накладанні та прикладанні; розвиває дрібну моторику руки, фантазію дитини.

Ігри, розроблені подружжям Нікітіних, сприяють повноцінному розвитку дітей, базуються на використанні різноманітних кубиків, цеглинок, квадратів, конструкторів. Це такі ігри як: «Чудо-куб» («Кубики для всіх»); «Склади візерунок»; «Склади квадрат»; «Куточки»; «Дроби»; «Рамки і втулки Монтесорі».

Так, для гри «Чудо-куб», використовують 7 фігурок різних кольорів. Гра спрямована на розвиток мислення за допомогою просторових образів та об'ємних фігур. Дитина вчиться комбінувати їх. Із фігур можна скласти багато різних моделей або придумати різні варіанти складання однієї моделі. Дитина вчиться міркувати і прагне самостійно знаходити шляхи розв'язання завдань.

Для гри «Склади візерунок» використовують комплект із 16 кубиків, грані яких розфарбовані в різні кольори. У процесі цієї гри діти вчать назвати кольори, обирати візерунок для викладання, лічити, скільки кубиків певного кольору потрібно для викладання візерунка, вибирати кубики, що потрібні для візерунка.

Для гри «Склади квадрат» застосовують розрізані на різні частини квадрати. Залежно від рівня складності, квадрат складається із 2–3, 4–5 або 6–7 частин. У процесі гри діти отримують уявлення про геометричні фігури, колір, розмір, кількість, а також засвоюють поняття «частина» і «ціле».

Для гри «Куточки» використовують 27 різнокольорових кубиків, склеєних так, що утворюється куточок певного кольору. З цих деталей можна викладати моделі й фігури, контури букв, цифри. Діти вчать ся

групувати куточки за кольором, називати кольори, лічити, скільки вийшло груп, зі скількох кубиків складається один куточок, складати меблі, цифру або букву, фігуру протягом визначеного часу, придумувати різні моделі. Ця гра розвиває логічне мислення, кмітливість, конструкторські здібності, фантазію, просторову уяву, ознайомлює дітей з різними геометричними формами, розвиває сприйняття кольору, дрібну моторику.

Ігри В. Воскобовича спрямовані на: формування в дітей пізнавального інтересу до дослідницької діяльності; розвиток основних психічних процесів: уяви, пам'яті, уваги, мислення; виховання спостережливості і творчості; емоційно-образний і логічний розвиток; формування математичних уявлень і базових уявлень про навколишній світ; розвиток дрібної моторики.

Картки-властивості 3. Семадені допомагають: перейти від наочно-образного до наочно-схематичного й словесно-логічного мислення; моделювати ознаки предметів; кодувати й декодувати інформацію; характеризувати й порівнювати геометричні фігури. Такі картки можна використовувати в роботі з дітьми старшого дошкільного віку для ускладнення й логічного продовження освітньої роботи з формування сенсорно-пізнавальної і математичної компетентностей. Ігровий матеріал допомагає дітям перейти від наочно-образного до наочно-схематичного мислення, а картки із символами, що заперечують властивості, формують словесно-логічне мислення.

У сучасній дошкільній освіті коректурні таблиці Н. Гавриш успішно використовуються не лише для реалізації пізнавальних, інтелектуальних, мовно-мовленнєвих (фонетичних, лексичних, граматичних, мовленнєвотворчих) завдань, а й для вправління дітей у математичних уміннях (порахувати, встановити послідовність, порівняти, визначити форму, дібрати предмет-замісник тощо), закріплення орієнтування в просторі («перед», «між», «вище», «нижче», «за» тощо), розвитку уваги та спостережливості дошкільників. Можливо, це і пояснює саму назву «коректурна таблиця» – таблиця, яка дає змогу коригувати наше сприйняття об'єктів і явищ дійсності: щоразу ті самі об'єкти і явища можна розглядати в новому ракурсі, під іншим кутом зору, звертати увагу на їхні характерні особливості. Під час таких ігор математичного змісту як: «Хто швидше?», «Великі – малі», «Порівняй за розміром», «Тваринний світ», «Полічи і скажи», «Швидко назви», «Скажи котрий», діти мимоволі запам'ятовують цифри, вправляються в порядковій та кількісній лічбі; вчаться встановлювати послідовність, визначати форму [1].

Таким чином, проведений аналіз дозволяє розглядати логіко-математичну компетентність старших дошкільників як сукупність певного обсягу знань, умінь і навичок, розвиток на належному рівні таких психічних процесів, як аналіз, класифікація, синтез, порівняння, узагальнення тощо.

У своїх дослідженнях ми помітили, що розвиток логіко-математичних компетентностей у старших дошкільників буде значно швидше здійснюватися при умові використання різноманітних ігрових технологій: ігри з дидактичними блоками З. Дьенеша; паличками Дж. Кьюїзенера; інтелектуальні ігри Нікітіних і розвивальні ігри В. Воскобовича; ігри з використання карток-властивостей З. Семадені; ігри з використанням коректурних таблиць (за авторською технологією Н. Гавриш). Вони доступні для дітей, сприяють розвитку дошкільників і спонукають дітей до активної пізнавальної діяльності.

1. Базовий компонент дошкільної освіти України : Науковий керівник : А. М. Богущ. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с. **2.** Мамон В. Г. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кьюїзенера та блоків Дьенеша / В. Г. Мамон, І. А. Яблонська. А. Л. Половещ // Дошкільний навчальний заклад. – 2009. – № 3. – С. 21–27. **3.** Старченко В. Логіко-математичний аспект дошкільної освіти / Валентина Старченко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 19 – 21. **4.** Зайцева Л. І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : «Дошкільна педагогіка» / Л. І. Зайцева. – К., 2005. – 20 с. **5.** Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят / Н. І. Баглаєва // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 3 – 4. **6.** Організація життєдіяльності дошкільників в контексті завдань логіко-математичного розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zhuravlyk.uz.ua/organizaciya-zhittiyediyalnosti-ditej-v-dnz/piznavalnij-rozvitok/logiko-matematichnij-rozvitok/v-konteksti-matematichnogo/>

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Петрук О. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука, м. Рівне)

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ВИСОКИХ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ І НОРМ ПОВЕДІНКИ

***Анотація.** У статті розглянуто поради Василя Сухомлинського щодо виховання справжньої людини. Розкрито цінність педагогічних порад видатного педагога щодо виховання високих моральних якостей і норм поведінки. Проведено тлумачення створеного ним морального ідеалу, який увібрав найкращі риси менталітету українського народу. Стверджено думку про те, що ідеї видатного педагога повинні продовжуватись, впроваджуватись в практику виховної роботи сучасної школи.*

***Ключові слова:** педагогічні поради, високі моральні якості, норми поведінки, справжня людина, моральний ідеал, моральна культура, дитяче сумління.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены советы Василия Сухомлинского по воспитанию настоящего человека. Раскрыто ценность педагогических советов выдающегося педагога по воспитанию высоких моральных качеств и норм поведения. Проведено толкование созданного им нравственного идеала, который избрал лучшие черты менталитета украинского народа. Утверждено мнение о том, что идеи выдающегося педагога должны продолжаться, внедряться в практику воспитательной работы современной школы.*

***Ключевые слова:** педагогические советы, высокие моральные качества, нормы поведения, настоящий человек, нравственный идеал, нравственная культура, детская совесть.*

***Annotation.** The article deals with the advice of Vasyl Sukhomlynskyi concerning education of a real man. The value of pedagogical advice of the outstanding teacher regarding education of high moral qualities and norms of behaviour is revealed. Interpretation of the moral ideal created by him was taken and this ideal has the best traits of the Ukrainian people mentality. The opinion that the ideas of the outstanding teacher should be continued introduced in to the practice of the modern school educational work is confirmed.*

***Keywords:** pedagogical advice, high moral qualities, norms of behavior, real man, moral ideal, moral culture, children's conscience.*

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли створюються нові ідеали, змінилися і шляхи формування особистості. В Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді «пріоритетним завданням суспільного поступу, поряд з забезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, є визначення нової стратегії виховання як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави» [1, с. 3].

Гуманістична парадигма виховання і освіти обумовлює новий підхід до виховання дитини. Гуманізація освіти передбачає, насамперед, сприяння розвитку творчих можливостей людини, створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості. Саме гуманне виховання дітей сприяє олюдненню суспільних відносин.

В контексті ситуації сьогодення, спадщина Сухомлинського має колосальне значення для національного виховання підростаючого покоління, яке передбачає цілеспрямований, систематичний, регульований педагогічний вплив, розрахований на прищеплення вихованцям любові до України, рідної мови й культури, утвердження в їхній свідомості відчуття етнічно-національної, духовної й мовної єдності, національну неповторність і вагомість. На його думку «саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, необхідно розкривати перед дітьми загальнолюдські норми моральності» [2, с. 146].

Тому багато вітчизняних і зарубіжних науковців вивчали педагогічний досвід відомого вченого. Серед них: М. Антонєць, Р. Атаян, А. Борисовський, М. Богуславський, А. Богуш, М.Вашуленко, Г. Волков, С. Заволока, М. Мухін, А. Розенберг, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Ми також знову хочемо ще раз доторкнутися до повчань Василя Сухомлинського стосовно виховання високих моральних якостей і норм поведінки в учнів, які є дороговказом у роботі педагогів.

Метою нашої статті є вивчення порад Василя Сухомлинського щодо виховання високих моральних якостей і норм поведінки в учнів

У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Велика роль в цьому процесі належить вчителю, адже школа й учителі повинні формувати особистість відповідно до вимог сьогодення [3].

Як же правильно виконати це завдання? Відповідь ми знаходимо, доторкнувшись до порад видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Зокрема, до його праці «Як виховати справжню людину».

У ній Сухомлинський подає моральний ідеал, який увібрав найкращі риси менталітету українського народу. Він розкриває конкретні принципи, істини, повчання, настанови, рекомендації тощо. Подаються вони у вигляді правил «Десять не можна», 14 Законів дружби, «Дев'ять негідних речей» та ін., що складають азбуку моральної культури. Вона включає зміст і методику роботи з виховання у дітей любові до Батьківщини і громадянства, ставлення до людей і обов'язку перед ними, ставлення до батьків, рідних, близьких, розуміння життя, добра і зла в ньому, виховання високих моральних якостей.

Василь Олександрович повчає учнів :

1. «Будь духовно сильним, твердим, витривалим, непохитним, мужнім» [4, с. 249]. І далі розкриває шляхи для того, щоб це повчання стало принципом і правилом особистої поведінки дитини. А для цього вчителю необхідно ще в ранньому віці утвердити презирство до «безвілля, легкодухості, ниття, жалісливості до себе» [3, с. 249], надаючи перевагу духовному самовихованню, самопізнанню, загартовуванню духовних сил, умінню вимагати від себе й наказувати собі.

2. «Роби так, як повинно бути, не для годиться, не тому що хтось побачить твої хороші вчинки і похвалить тебе, а за велінням власної совісті» [4, с. 251]. Цього можна досягти, на думку видатного українського педагога лише тоді, коли вчителі будуть оберігати дитячу совість «від лицемірства і підлості, виховувати чисту совість, починаючи... з крихіток моральності» [4, с. 251]

3. «Умій відчувати поряд із собою людину, умій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ – радість, горе, біду, нещастя» [3, с. 253]. Тому вчителі повинні вчити учнів «вдивлятися в людину – читати душу, бачити горе, страждання, щоб потім допомагати людям» [3, с. 253].

4. «Умій розуміти й усвідомлювати громадську оцінку, громадське ставлення до тебе» [4, с. 256]. Для цього необхідно педагогам проводити уроки виховання совісті, бо тільки тоді совість маленької людини стане чутливою до своїх вчинків. Та й вихователь, на думку Василя Олександровича, «тільки тоді є сячем розумного, доброго, вічного, коли він правильно бачить добро і зло, правильно оцінює найтонші сторони душі, думки, наміри, прагнення [4, с. 260]. Покарання, на думку В.О. Сухомлинського, – не тільки одна із форм громадянської і моральної оцінки поведінки людини. Покарання перевиховує лише тоді, коли в чомусь переконує, примушує замислитись над власною поведінкою, над ставленням до людей.

5. «Моральною особою ти станеш лише тоді, коли в твоїй душі назавжди оселяться совість, соромливість, відповідальність і обов'язок. Це чотири джерела, що живлять твою моральну доблесть і культуру» [4, с. 261] А для цього необхідно привчати дітей до самовиховання шляхом не надмірного нагляду і стеження за кожним порухом її душі, а «мистецтво виховання

полягає в тому, щоб уміти полишити маленьку дитину саму на себе» [4, с. 263]. Досліджуючи процес самовиховання, В. О. Сухомлинський виділяв найважливіші його складові компоненти: самопізнання, самооцінка, самоконтроль, воля, самоповага. Аналізуючи власний досвід виховної роботи, вченому вдалося визначити необхідні умови утвердження дитячої самоповаги. По-перше, кожен вихователь повинен стежити за стилем свого виховного впливу на школярів, щоб у взаєминах між ними панували ласка й спокій. По-друге, педагоги мають серйозно підходити до проблеми оцінювання результатів праці своїх учнів, щоб бажання вдосконалюватись не перетворилося для них в гонитву за оцінками. Дотримання цих умов значно полегшувало процес організації самовиховання школярів.

6. «Твоя моральна культура визначається тим, наскільки глибоко ти усвідомлюєш спільні для всіх людей потреби, наскільки свідомо орієнтуєшся на них у своїй особистій діяльності» [4, с. 266]. Тому вчителям необхідно привчати дітей до того, щоб морально обгрунтовані, прийняті для суспільства потреби стали їхніми бажаннями, внутрішнім спонуканням.

7. «Будь скромним... Бути скромним – значить ні на мить не забувати – це насамперед!, що кожна людина, з якою ти спілкуєшся, має свою гідність...» [4, с. 276]. Основне завдання школи – досягти того, щоб «кожен учень був трудівником, щоб у праці повністю розкривалися його духовні сили й можливості – неодмінна умова виховання скромності і трудової наполегливості» [4, с. 278].

8. «Твоє життя складається з вчинків. У вчинках виявляється моральна суть людини» [4, с.278]. Учителі повинні зробити все для того, щоб кожний, особливо непомітний, вихованець зробив щось таке, що пробуджує силу духу, адже часом буває досить одного вчинку для того, щоб по – справжньому народилася людина.

9. «Найбільша перемога – це перемога над собою... Не йди легким шляхом. Іди найважчим! Подолання труднощів підносить людину» [4, с. 286]. Якщо ж вчителі зможуть провести дитину через дитинство і отрочество шляхом подиву з власних сил, тоді вона може вирости справжньою людиною.

10. «Будь терпимий до окремих людських слабостей і непримиренний до зла» [4, с. 292]. Тому педагоги під час навчально-виховного процесу і поза ним повинні привчати дітей до порядності.

11. «... треба з гідністю жити, працювати, користуватися матеріальними і духовними благами, на які ти маєш право, з гідністю переживати радість і горе, з гідністю хворіти і зустрічати останню годину» [4, с. 296]. Відповідно Василь Олександрович розробив «Дев'ять негідних речей, на презирстві до яких будеться переконаність і емоційний світ морально порядної, духовно красивої людини». А саме:

– негідно добувати своє благополуччя, радощі, втіху, спокій за рахунок утисків, невлаштованості, горя, хвилювання іншої людини;

- негідно залишати товариша в біді, небезпеці, проходити байдуже повз чуже горе, страждання;
- негідно користуватися результатами праці інших, ховатися за чужу спину;
- негідно бути боязким, розслабленим; ганебно виявляти нерішучість, відступати перед небезпекою, хникати;
- негідно давати волю потребам і пристрастям, що ніби вийшли з-під контролю людського духу;
- негідно мовчати, коли твоє слово – це чесність, благородство і мужність, а мовчання – легкодухість і підлість;
- негідно справжньої людини не тільки обманувати, лицемірити, плазувати, підлашуватися під чиюсь волю, але й не мати власного погляду, втратити своє обличчя;
- негідно легковажно кидатися словами, давати нездійснені обіцянки;
- негідна надмірна жалісливість до самого себе, як і безжалісне ставлення, байдужість до іншої людини [4, с. 297–306].

У сучасній школі з ними обов'язково повинні бути ознайомлені учні, і вони повинні стати для них дороговказом у їх поведінці, під час спілкування з однолітками та дорослими.

12. «Ти не тільки майбутній трудівник, а й воїн...З дитинства вчися бути вірним слову» [4, с. 306]. Видатний педагог пропонує Закони дружби, які є досить актуальними в наш час. Тому саме на них потрібно виховувати дітей.

13. «Ненависть до ворогів Вітчизни – це корені, які живлять твою любов і відданість до всього, що тобі дороге і що ти повинен захищати» [4, с. 322]. Тому в школах потрібно проводити виховну роботу, яка буде направлена спеціально на те, щоб в нашій країні не було злочинів і правопорушень, а саме: бесіди, розповіді, перегляди відео сюжетів, кінофільмів, зустрічі з ветеранами і т. д.

Отже, Василь Олександрович Сухомлинський прагнув того, щоб уже в молодших школярів за допомогою слова вчителя, прикладу в дитячій душі утверджувалися моральні цінності, які виробилися тисячолітньою історією народу. Розкриваючи суть моральних цінностей на конкретних прикладах, як стверджує А. М. Богуш, педагог розвивав і збагачував духовне життя дитини, а ідею добра пов'язав з патріотичним вихованням, якого так не вистачає сьогодні у вихованні молоді [5, с. 4].

Завдяки видатному педагогу на сьогодні ми маємо цілу скарбницю корисних порад для батьків та педагогів про те, як саме формувати в дитині такі якості Справжньої Людини, як чуйність, щедрість, доброта, уважність, мужність, совісність. Він говорив: «треба вчити любити, а не говорити про любов. Учити відчувати і берегти свої почуття, а не вчити відшукувати слова для того, щоб сказати про неіснуючі почуття. Так плодиться лицемірство. Взагалі важливо вчити говорити, але не менш важливо вчити мовчати» [4, с. 333].

Усе це свідчить про те, що творча спадщина видатного майстра педагогічної праці становить значний інтерес і має велике практичне значення як для сучасників, так і для майбутніх дослідників, педагогів, вихователів і батьків. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у продовженні вивчення порад видатного педагога стосовно співпраці школи із батьками учнів по вихованню справжньої людини.

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді // Поч. освіта. – 2015. – № 13, липень. – 56 с. **2.** Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.4. – К. : Рад. шк., 1976. – 640 с. **3.** Закон «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> **4.** Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976. – 670 с. **5.** Богуш А. Патріотичне виховання починається з доброти: педагогіка Добра у спадщині Василя Сухомлинського / Алла Богуш // Дошк. вих. – 2014. – № 11. – С. 4.

Рецензент: д.пед.н, професор Поташнюк І. В.

Петрук О. М., к. пед.н., доцент, Луцик О. М., студентка магістратури
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ І УПРАВЛІННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИМ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Анотація. У статті розглянуто поняття здоров'язберігаючого освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі. Розкрито його структуру та функції. Звернено увагу на те, що здоров'язбережувальна компетенція є невід'ємним елементом загальної професійної компетентності вихователя. Проведено тлумачення важливості формування готовності майбутніх вихователів до організації та здійснення диференційованого виховання дітей з використанням здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі.

Ключові слова: здоров'язберігаюче освітнє середовище, фізична культура, ранкова гімнастика, оздоровчі технології, предметне середовище, ціннісні орієнтації, культура здоров'я.

Аннотация. В статье рассмотрено понятие здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном учебном заведении. Раскрыто его структуру и функции. Обращено внимание на то, что здоровьесберегающая компетенция является неотъемлемым элементом общей профессиональной компетентности воспитателя. Проведено толкование важности формирования готовности будущих воспитателей к организации и осуществлению дифференцированного воспитания детей с использованием здоровьесберегающих технологий в образовательной среде.

Ключевые слова: здоровьесберегающая образовательная среда, физическая культура, утренняя гимнастика, оздоровительные технологии, предметная среда, ценностные ориентации, культура здоровья.

Annotation. The concept of keeping healthy educational environment in a preschool educational institution is considered in the article. Its structure and functions are revealed. The author gives attention to the fact that keeping healthy competence is an integral part of the teacher's general professional competence. Interpretation of importance of formation of the future teachers' readiness for organization and implementation of differentiated children's upbringing using keeping healthy technologies in educational environment is conducted.

Keywords: *keeping healthy educational environment, physical culture, morning exercises, healthy technologies, subject environment, value orientations, health culture.*

Початок XXI століття характеризується для України поглибленням демографічної кризи, зниженням тривалості життя, підвищенням рівня захворюваності населення, особливо дитячого. Проблеми зі здоров'ям, які виникають у дітей, недостатній рівень знань щодо фізичної, психічної і соціальної сфер здоров'я накладають негативний відбиток на їхнє подальше життя, в тому числі, і на стан репродуктивного здоров'я. Єдиним способом розв'язання проблеми є кардинальна зміна поглядів на причини і наслідки нездоров'я, надання дітям знань щодо сфер здоров'я, формування мотиваційних установок на здоровий спосіб життя починаючи з дошкільного віку.

У новому Законі України «Про дошкільну освіту» йде мова про те, що важливою умовою успішного розвитку дітей дошкільного віку визначається збереження і примноження їхнього здоров'я [1]. У цьому випадку варто визначити, що перегляду вимагає і зміст професійної підготовки, що має бути зорієнтований на розвиток у майбутніх вихователів організаційно-педагогічних засад продукування здоров'язберігаючого середовища в дошкільному закладі та здійснення діяльності, яка спрямована на формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетенції.

Активний пошук шляхів і засобів формування, збереження і зміцнення здоров'я дітей в умовах сім'ї та дошкільного навчального закладу ведуть вітчизняні та зарубіжні науковці. Серед досліджень сучасних українських вчених варто виділити роботи Т. Андрющенко, О. Богініч, Е. Вільчовського, Л. Лохвицької. Практична реалізація стратегічних оздоровчих завдань дошкільної освіти знайшла відображення в основних положеннях робіт Н. Денисенко, Т. Книш, С. Лупінович, В. Нестеренко, А. Музировой. Зарубіжні дослідники (Л. Волошина, О. Кабачек, Е. Казін, С. Стівенсон, Д. Соколов) також багато уваги приділяють висвітленню шляхів здоров'язбереження у дітей дошкільного віку.

Не зважаючи на значну кількість наукових розробок з питань професійної підготовки вихователя дошкільної ланки освіти, можемо констатувати, що поза увагою дослідників залишається проблема реалізації здоров'язбережувальної стратегії у підготовці майбутніх вихователів, яка проектується на систему їх подальшої професійної діяльності в умовах дошкільного навчального закладу, тоді як актуальність здоров'язбережувальної педагогіки в системі професійної підготовки майбутнього вихователя доведена результатами соціологічних та психолого-педагогічних досліджень [2].

Водночас нами виявлені прогалини в дослідженні проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку і в організації та управлінні здоров'язберігаючим освітнім середовищем.

Дослідженню питань професійної підготовки фахівців дошкільної освіти приділяли увагу такі загальновідомі вчені як Л. Артемова, А. Богуш, Г. Беленька, Л. Зданевич, В. Кузь, Н. Лисенко, І. Луценко, М. Машовець, Т. Танько, Т. Поніманська,

Як стверджує Л. Зданевич професійна підготовка майбутнього вихователя – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування у майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [3].

Підкресливши значущість професії вихователя, В. Кузь наголошував, що кожний вихователь має бути педагогом-дослідником, оратором, повинен майстерно володіти словом та найновішими виховними інформаційними технологіями [4].

Разом з тим, автори не надають конкретних рекомендацій відносно цілеспрямованого впливу на формування готовності майбутніх вихователів до організації та здійснення диференційованого виховання дітей з використанням здоров'язбережувальних технологій в освітньому середовищі.

Метою нашої статті є визначення концептуальних основ професійної підготовки майбутніх вихователів до організації і управління здоров'язберігаючим освітнім середовищем.

Дошкільний вік обґрунтовано вважається періодом становлення особистості дитини, коли в неї інтенсивно розвиваються здібності, виховуються моральні якості, відбувається розумовий і фізичний розвиток, закладається фундамент здоров'я. Однак дошкільники, які відвідують дошкільний навчальний заклад, є найбільш вразливими до різних захворювань. Аналіз статистичних даних МОЗ України за останні п'ять років свідчить, що в середньому за навчальний рік 86,7 днів кожна дитина не відвідує дошкільний навчальний заклад у зв'язку із захворюванням; це стосується як міста (92,7 днів), так і села (66,6 днів). Негативним є й факт, що лише 2–5 % дітей визнано здоровими, 53–58 % випускників дошкільних навчальних закладів мають функціональні відхилення, а 45–37 % – хронічні захворювання (офіційні дані МОЗ України). Тому виникає нагальна потреба створення особливого середовища – здоров'язберігаючого (здоров'язбережувального), що має сприяти збереженню та зміцненню їх фізичного, психічного, духовного й соціального здоров'я, здобуттю знань, практичних умінь і навичок збереження здоров'я та їх активній реалізації у власній життєдіяльності, ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших.

Саме тому актуальною проблемою сьогодення постає підготовка педагогів, які будуть здатні навчити дітей турбуватися про своє здоров'я, формувати у них валеологічну культуру, здоров'язбережувальну компетенцію. Лише навчивши малят, як власними силами зберігати і зміцнювати здоров'я, підтримувати високу працездатність, уникати стресових і екстремальних ситуацій, дотримуватись умов безпечного життя, можна виправити критичне положення погіршення стану здоров'я нації.

Здоров'язбережувальна компетенція є невід'ємним елементом загальної професійної компетентності вихователя. Удосконалення підготовки педагогічних кадрів перебуває у прямій залежності від орієнтації студентів на професію педагога, тож питання професійної компетентності фахівців сучасної системи дошкільної освіти виходить на перший план як надзвичайно значуще для прогресивного розвитку суспільства [5].

Створення здоров'язберігаючого середовища в освітніх закладах різного рівня постало в центрі уваги досліджень А. Заріпової, Н. Рилової, Є. Романенкова, А. Сидоренко, Н. Тверської, Т. Щипкової.

Особливу актуальність проблема підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до впровадження в практику ДНЗ здоров'яформуючих технологій набуває в зв'язку з характерними для фізичного розвитку підростаючого покоління України тенденціями:

- морфо-психологічні зміни процесів розвитку людини як біологічної одиниці, які особливо гостро стали виявлятися на межі ХХ–ХХІ: ретардація, тобто завершення акселерації росту і розвитку; астенізація – збільшення кількості осіб астенічної тілобудови; грацилізація – зменшення широчинних й обхватних розмірів тіла, загальної маси скелетної мускулатури; андрогінія – стирання статевих відмінностей; ювенілізація – збільшення долі людей з високим рівнем інтелекту, слабкою нервовою системою (В. Доскін, Х. Келлер та ін.);

- негативний вплив екологічних (забруднення повітря, води, підвищення радіоактивного фону та ін.), економічних (зменшення кількості дошкільних закладів, погіршення матеріального добробуту сімей та ін.) й соціальних (негативні виховні впливи родини та мікросоціального середовища, психічна депривація) умов життя сучасної дитини;

- збільшення кількості ослаблених, дітей з низьким ростом та дефіцитом маси тіла, відставанням у біологічному розвитку. Так, за даними Міністерства охорони здоров'я України, близько 80% новонароджених знаходяться в маргінальному стані між здоров'ям і хворобою.

- підвищення вимог до змісту дошкільної освіти, запровадження додаткових занять (іноземна мова, комп'ютерна грамота, та ін.), що збільшує статичне навантаження на дітей та призводить до втрати здоров'я.

Оскільки ми розглядаємо здоров'язбережувальне середовище дошкільного навчального закладу як підсистему освітнього середовища, то вважаємо

цілком правомірним трансформувати в науковій літературі компоненти та параметри освітнього середовища до здоров'язбережувального середовища.

На нашу думку, студентів слід ознайомлювати не тільки з самим поняттям здоров'язберігаюче середовище, але й з його функціями та структурою.

Отже, структуру здоров'язбережувального середовища дошкільного навчального закладу складають такі компоненти: просторово-семантичний (гармонія дизайну, відповідна архітектурно – естетична організація простору дошкільного навчального закладу, його художньо-мистецьке оформлення, розмаїття сучасних засобів навчання); адаптація середовища до реалізації особистістю свого потенціалу у різних видах діяльності (пізнавальній, навчально-ігровій, трудовій, фізично-оздоровчій, художньо-естетичній, громадській, комунікативній); змістовно-методичний компонент освітнього закладу (зміст освіти, відповідні нормативно-методичні та державні документи, система організації освіти); комунікативно-організаційний компонент, що вміщує конкретні духовно-ціннісні орієнтації суб'єктів освітнього середовища, їх статус, стиль спілкування, процес учіння тощо.

Цінним є твердження Н.Денисенко стосовно того, що наповнення занять з фізичної культури, ранкової гімнастики та інших форм роботи різноманітними рухами в комплексі з традиційними й нетрадиційними оздоровчими технологіями збагатять дітей знаннями про особисте здоров'я, сформують у них уміння та навички оздоровлення й відновлення власного організму [6]. Дослідниця особливо акцентує увагу на тому, що формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я дітей на заняттях здійснюється за допомогою сучасних оздоровчих технологій. Проте варто додати, що оздоровчі технології з метою збереження й зміцнення здоров'я дошкільників слід застосовувати не тільки на заняттях, але й в інших формах роботи, у різних видах діяльності: ігровій, навчальній, трудовій, самостійній тощо.

Абсолютно доведеним є факт, що лише однорідне середовище, в якому забезпечується узгоджена взаємодія всіх суб'єктів діяльності, є сприятливим для педагогічного процесу, що реалізується за особистісно-орієнтованими технологіями. Систематизація та узагальнення наукових підходів до здоров'я як багатоскладової категорії дали можливість дослідникам схарактеризувати суть поняття «здоров'язбережувальне середовище» та його компоненти (Т. Овчиннікова, Н. Денисенко).

Здоров'язберігаюче середовище дошкільного навчального закладу являє собою складну організовану систему, яка складається із сукупності санітарно-гігієнічних, організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов. Тому воно спрямоване на оптимізацію санітарно-гігієнічних умов процесу організації життєдіяльності дітей, зокрема навчання та виховання, вибір доцільних форм та методів фізкультурно-оздоровчої діяльності, гуманізацію взаємин учасників педагогічного процесу,

активізацію рухової діяльності, запобіганню розумовому та фізичному перенавантаженню дітей, попередженню стресових станів, підвищенню адаптаційних можливостей дитячого організму, вибір доцільних інноваційних технологій та моніторинг якості освітніх послуг.

Т. Овчиннікова трактує здоров'язбережувальне середовище як предметне середовище, включаючи сюди господарську інфраструктуру, матеріальне забезпечення навчальної та оздоровчої діяльності, такими параметрами: розташування приміщень, наявність санітарно-технічного, медичного, спортивного обладнання та оснащення, відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам і нормам. Н. Денисенко до цього додає: розташування меблів у групових кімнатах, створення куточків для організації цікавої рухової, художньо-творчої та трудової діяльності дошкільників, освітлення приміщень, свіже повітря [6]. Слушною є думка Н. Денисенко про те, що комунікативний компонент середовища забезпечує належні умови для спілкування дітей між собою, педагогами та іншими людьми. Такими є різні види діяльності дітей: ігрова, навчальна, трудова та побутова [7].

Функції здоров'язберігаючого середовища включають: координаційну, інтеграційну, адаптивну, соціокультурну, орієнтаційну, пропедевтичну, стимулюючу та інші. Координаційна функція забезпечує взаємодію різних структур у питаннях збереження та зміцнення здоров'я підростаючих поколінь, забезпечує наступність у реалізації державної політики на різних освітніх ступенях. Інтегруюча функція тісно пов'язана із координаційною і спрямована на вироблення спільних підходів до організації здоров'язберігаючого середовища. Адаптивна функція сприяє покращенню адаптаційних можливостей та функціональних можливостей організму дитини, готує до навчання в школі (Л. Антонова). Соціокультурна функція спрямована на прилучення дітей до виробленої суспільством системи цінностей щодо здоров'я особистості, культивування здоров'язберігаючої поведінки як власної ціннісної потреби. Орієнтаційна функція забезпечує самовизначення дитини (відповідно до вікових можливостей) у різних сферах її діяльності, допомога у пошуку адекватних шляхів вирішення різних життєвих ситуаціях (Н. Брехман). Пропедевтична функція характеризує валеологічний супровід дитини у навчально-виховному процесі, як у змісті (сприяє формуванню валеологічних уявлень і виробленню певних практичних умінь), так і формах роботи (Т. Карасьова). Стимулююча функція пов'язана з використанням позитивного зворотнього зв'язку, який дозволяє відстежувати зміни у особистості дитини, зокрема і у показниках здоров'я, орієнтацію не тільки на кінцевий результат, а й на процес його досягнення.

Отже, сучасна підготовка фахівця дошкільної освіти неможлива без формування в нього уявлень про адаптивні здоров'язберігаючі технології, як ефективного механізму покращення психофізичного стану дитини.

Озброєння випускника закладу вищої освіти знаннями про особливості організації і управління здоров'язберігаючим освітнім середовищем (урахуванням його наукової обґрунтованості, показників фізичного, психічного й морфофункціонального розвитку та ін.) підвищить результативність освітньо-виховного процесу дошкільного закладу, сформує в дітей та батьків ціннісні орієнтації, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я, сприятиме формуванню культури здоров'я.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в реалізації здоров'язбережувальної стратегії у підготовці майбутніх вихователів.

1. Закон України про дошкільну освіту № 2145–VIII від 05.09.2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua> **2.** Башмакова Е. А. Реализация здоровьесберегающей педагогики в образовательном процессе / Е. А. Башмакова // Научно-исследовательская работа. – 2007. **3.** Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. – Ж., 2014. – 44 с. **4.** Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 28–35. **5.** Гнізділова О. А. Формування здоров'язбережувальної компетенції у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / О. А. Гнізділова, Н. В. Гаврилюк. – Полтава : ПНПУ, 2013. – 112 с. **6.** Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 8–10. **7.** Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 4–6.

Рецензент: д.пед.н, професор Поташнюк І. В.

Попова Д. А., к.пед.н., доцент., Коваль М. В., студентка IV курсу
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЛЕКСИЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК ФАКТОР ЗБАГАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

***Анотація.** У статті розглянуто запозичення з різних мов та їхній вплив на збагачення словникового запасу англійської мови, проаналізовано класифікацію, визначено засоби та методи перекладу запозичень. досліджено особливості запозичень з найдавніших часів до сучасності, роблячи наголос на англійському та американському варіантах мови. Досліджено та проаналізовано роль соціальних діалектів в утворенні неологізмів.*

***Ключові слова:** запозичення, класифікація, термінологія, транслітерація, діалекти, неологізми, лексикологія, особливості, термінологія, типи, аналіз, стиль.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены заимствования из разных языков и их влияние на обогащение словарного запаса английского языка, проанализирована классификация, определены средства и методы перевода заимствований. исследованы особенности заимствований с древнейших времен до современности, делая упор на английском и американском вариантах языка. Исследована и проанализирована роль социальных диалектов в образовании неологизмов.*

***Ключевые слова:** заимствования, классификация, терминология, транслитерация, диалекты, неологизмы, лексикология, особенности, терминология, типы, анализ, стиль.*

***Annotation.** The article examines loan words from different languages and their influence on the English language vocabulary. The classification, the means and methods of borrowings transferring is identified and analyzed. The features of borrowing from the earliest times to the present day have been studied, focusing on English and American versions of the language. The role of social dialects in the formation of neologisms is investigated and analyzed.*

***Keywords:** loanwords, classification, terminology, transliteration, dialects, neologisms, lexicology, features, terminology, types, analysis, style.*

Жива мова – це явище, яке постійно змінюється та розвивається: приходиться щось нове, зникає непотрібне, зайве. Відтак, для учених, що

працюють в галузі лексикології, залишається багато питань, які потребують розгляду.

Теоретичною основою дослідження стали праці загальнолінгвістичного характеру та з основ англійської лексикології В. М. Комісарова, Я. І. Рецкер, В. І. Тархова. При розгляді проблем запозичення іншомовних лексичних одиниць і їх перекладу були проаналізовані праці І. М. Басовец, Л. М. Лещева, С. А. Хоменко, О. Є. Цветкова, та ін.

Мета нашої статті – розглянути особливості запозичень в англійській мові, дати їх класифікацію, проаналізувати засоби та методи перекладу запозичень. Дослідити особливості запозичень з найдавніших часів до сучасності, роблячи наголос на англійському та американському варіантах мови. Розкрити роль соціальних діалектів в утворенні неологізмів.

Запозичення в різних мовах по-різному впливають на збагачення словникового запасу. У певних мовах вони не мали такого впливу, який міг би істотно відобразитися на словниковому запасі мови. В інших мовах у різні історичні епохи вони мали такий істотний вплив, що навіть службові слова, як наприклад, займенники, прийменники, запозичені з інших мов, витіснили корінні службові слова. Оскільки процес запозичення є властивим для кожної мови і особливо значущим для лексичного складу англійської мови, ця тема завжди розглядалася як важлива і актуальна.

Запозичення – це процес, у результаті якого в мові з'являється і закріплюється певний іншомовний елемент. Це невід'ємний складник функціонування та історичної зміни мови, одне з основних джерел поповнення словникового запасу; також це повноцінний елемент мови, що є частиною її лексичного багатства, служить джерелом нових коренів, словотворчих елементів і точних. Запозичення в мовах є одним з найважливіших факторів їх розвитку. Процес запозичення лежить у самій основі мовної діяльності. Звукова і формальна одноманітність у межах однієї мови є наслідком запозичення одними індивідуумами в інших; таким самим чином відбувається і запозичення елементів лексики однієї мови іншою мовою – через взаємодію їх носіїв.

Частка запозичених елементів у мовах велика, хоча точно підрахувати їх кількість не є можливим, як через постійне збільшення кількості іншомовних елементів, що проникають у мову, так і внаслідок асиміляції, який ускладнює можливість встановити походження слова.

У кожній мові можна виділити такі шари: слова, властиві всім мовам однієї сім'ї; слова, загальні для групи, підгрупи споріднених мов; споконвічні слова конкретної мови; запозичені слова. На прикладі англійської мови це виглядає так: – індоєвропейські слова (спільні для багатьох мов): *mother, brother, daughter, wolf, meat, hear, hundred, be, stand*; – германські слова: *bear, finger, say, see, white, winter*; – західнонімецькі слова: *age, ask, give, love, south*; – власне англійські (англосаксонські слова): *lady, lord, boy, girl*.

Запозичення: – із споріднених мов: *knight, low, flat, fellow, sale* (з давньоскандинавської), *rummer, napper, fitter* (з голландської); – з іншої мовної системи: *judo, samurai, sumo* (з японської), *xylophone, epoch, echo* (з грецької). Це загальноприйнята класифікація словникового складу англійської мови. Але її не можна назвати однозначно правильною. Наприклад, слова, що приймаються за індоєвропейські, цілком можуть бути запозиченими з інших прамов, адже торговельні та інші відносини між народами існували з найдавніших часів. Слова, запозичені в найдавніші часи і повністю асимільовані приймаючою мовою, не сприймаються як іноземні, і встановлення їх походження часто представляє складність навіть для лінгвіста (*table* – з французької).

Найчастіше важко встановити, яка саме мова з групи або підгрупи є джерелом слова (слово *figure* могло прийти як безпосередньо з латинського *figura*, так і за посередництвом французького *figur*). Ще одна складність – розрізнення «походження слова» і «джерело запозичення». Багато слів є запозиченнями другого і більше ступеня (наприклад, *valley* прийшло в англійську мову з латинської через французьку) [1, с. 31].

Термін «запозичення» означає процес надходження та засвоєння іншомовних слів внаслідок різних соціальних причин, а саме: війни, торгівлі, подорожей, технічного співробітництва, культурних зв'язків тощо. Відомо, яку важливу роль відіграли контакти англійської мови з іншими мовами. Саме завдяки запозиченням вона має достатні внутрішні ресурси для задоволення потреб її носіїв і тому вже не вимагає великої кількості нових запозичень. У той же час словниковий склад сучасної англійської мови продовжує інтенсивно поповнюватися за рахунок «внутрішніх запозичень», пов'язаних з поліваріантністю і поліфункціональністю цієї мови, із взаємодією її національних варіантів, соціально-функціональних підсистем.

Відтак, під внутрішніми запозиченнями ми розуміємо міжваріантні запозичення, а також запозичення літературною мовою лексико-фразеологічних елементів соціальних діалектів, сленгу. Такі запозичення не тільки збагачують словниковий склад новими одиницями і лексико-семантичними варіантами, але й спричинюють формування в макросистемі англійської мови нових словотворчих елементів і моделей, зародження нових механізмів і засобів семантичного розвитку, сприяють здійсненню тенденції до демократизації сучасної літературної англійської мови. Розвиток англійської мови значною мірою детермінується взаємодією двох основних варіантів – британського й американського. Хоча англійська мова, зазначають автори Оксфордського словника, є світовою мовою, «її центр знаходиться в США, тому американський варіант заслуговує особливої уваги» [2, с. 11]. Розглядаючи причини виникнення розбіжностей між британським і американським варіантами англійської мови,

Р. Ледерер пише, що в разі виникнення необхідності відбиття нової реальності «народ має право на лінгвістичну незалежність», а історія англійської мови в США і є історією нашої «Декларації Лінгвістичної Незалежності» [3, с. 5]. Дослідження мовознавців свідчать, що вплив американського варіанта багато в чому визначає розвиток словникового складу інших варіантів, особливо британського. Продовжується процес поповнення лексики і фразеології британського варіанта значною кількістю американізмів. Слід ураховувати, що більшість неологізмів виникає саме в американському варіанті, чому сприяє лідерство США серед англійськомовних країн у науці і техніці, демократичність американських мовних норм у порівнянні з британськими.

Оскільки американізми не відрізняються від загальноанглійської лексики у структурному й інших аспектах, вони легко запозичуються іншими варіантами. Сам термін «запозичення» у випадку міжваріантних контактів фактично позначає процес входження неологізмів у лексико-семантичну систему. Важливими внутрішніми джерелами збагачення англійської мови є також соціальні діалекти (жаргони), які в англійській часто об'єднуються під поняттям «сленг». І досі представники культурного істеблішменту розглядають цей «неофіційний шар мови» здебільш як серйозну загрозу не тільки для «справжньої мови», але і для «справжнього суспільства» [4, с. 28]. Останнім часом відзначається тенденція до певної демократизації навіть британської літературної норми. Про сучасне поширення сленгу порівняно з попередніми роками писали ще в 2000 році укладачі словника *TheNew Oxford Thesaurusof English*. Якщо покоління тому принципом включення одиниць у британські словники була орієнтація «на мову освічених людей», то зараз лексикографи, орієнтуються в основному «на мову вулиці». Певною мірою орієнтація «на розмовність» стає характерною навіть для британської якісної преси. Про це свідчить насамперед уживання в ній американського сленгу. Слово *boomer*, наприклад, запозичене з американського сленгу, вживається навіть у такій «високоякісній» британській газеті, як «Financial Times»: *Today the boomers happen to be passing through their 40s and 50s.* (Financial Times, Sept. 6 – 7, 2003).

Серед соціальних і соціально-етнічних діалектів, які активно поповнюють останнім часом макросистему англійської мови, необхідно насамперед відзначити «діалект афроамериканців». Існує кілька десятків позначень цього діалекту, найчастіше вживаються такі назви, як *Afro-American English* (*African American English*), *African American English*, *African American Language*, *African American Vernacular English*, *Black Dialect*, *Black English*, *Black Talk*, *Ebonics*.

Учені наголошують, що «діалект афроамериканців» був першим діалектом, який виділився з американського варіанта англійської мови, і «останнім діалектом», який визнали лінгвісти. А на теперішній час деякі

філологи вважають «африканську американську англійську мову» (*African American English*) окремою системою, підкреслюючи, що ця «мова» має власну фонологічну, морфологічну, семантичну, синтаксичну підсистему, а також структурну організацію вокабуляра. Проте численні дослідження не підтверджують коректність думки про подібну «автономію» діалекту, і тому слід, на нашу думку, говорити про «мікросистему» цього діалекту, а не про «систему».

Значна кількість слів і словосполучень діалекту афроамериканців в останні десятиліття перейшли в загальну мову не тільки американського, але й інших варіантів, наприклад, такі одиниці, як *to bad-mouth*, *high-five*, *let it all hang out* [6, с. 91].

Важливим джерелом поповнення розмовної лексики англійської мови можна вважати і молодіжний жаргон. Дослідники пишуть, що два основних чинники визначають його розвиток: вплив субкультури «реп» і, відповідно, діалекту афроамериканців, а також прагнення кинути виклик істеблішменту. Дія другого чинника відбивається, наприклад, в антонімічному переосмисленні одиниць літературної мови за принципом «*bad is good*» [6, с. 222]. Постійне оновлення молодіжного жаргону ілюструється на прикладі субституції одиниць вербалізації одного з ключових понять цього жаргону: *The slang speak hot when he was a kid was ancient history to somebody Tyrone's sage. «Cool» became «hot» became «bad» became «groovy» became «cool» again* [7; с. 25]. Стають досить популярними в розмовній англійській мові елементи жаргону «Поларі» (Polari), під яким розуміють сленг сексуальних меншин. Останнім часом видаються словники цього жаргону, виокремилася і лінгвістична наука, що займається дослідженням особливостей його мови. Вона одержала назву «лавандової лінгвістики» (*lavender linguistics*).

Наведений матеріал свідчить, таким чином, що на сучасному етапі розвитку англійської мови справді зростає роль «внутрішніх» запозичень внаслідок взаємодії національних варіантів і стилістичних підсистем цієї мови з урахуванням помітної дії тенденції до демократизації англійської мови, до зближення її писемно-літературної частини з усно-розмовним різновидом. «Внутрішні запозичення» не тільки кількісно збагачують словниковий склад, але й певним чином визначають якісні зміни в процесах розвитку сучасної англійської мови шляхом словотворення та семантичної еволюції лексики.

Одним з результатів процесу запозичень є виникнення великої кількості дублетів – слів ідентичного походження, що мають різну фонематичну структуру і значення, оскільки вони були запозичені з різних джерел або в різні історичні періоди, або ж є результатом особливого розвитку слова в мові. В англійській мові основним джерелом дублетів є слова латинського походження, що прийшли безпосередньо з латинської

або через французької мови (*canal – channel, major – mayor, liquor – liqueur, fact – feat*). Деякі дублети з'явилися в результаті запозичення з різних діалектів однієї мови (*assay – essay* (з різних діалектів французької)) або з однієї мови в різні періоди часу (*dish – більш раннє, disk – більш пізнє* запозичення з латинської). Також дублетні пари виникають при втраті зв'язку між значеннями багатозначного слова; так латинське *persona* перетворилося на два англійські слова: *person* і *parson*. Існують також виняткові випадки етимологічних триплетів: *cattle – chattel – capital* (всі слова походять від латинського *capital*) [1, с. 33].

Вторинні запозичення – ще один з результатів цього процесу. У цьому випадку в мові поряд з раніше запозиченим і асимільованим словом з'являється нове слово, яке за формою збігається з раніше запозиченим, але має інше значення, аж до омонімії. Наприклад, поряд із запозиченим раніше словом *pilot* у значенні «спеціаліст який, керує літальним апаратом», у кінці ХХ століття з'явилося слово *pilot* у значенні «спортсмен який, керує високошвидкісним спортивним транспортним засобом», також прийшло з французької. Ще одним новітнім запозиченням є слово *pilot* у значенні «пробний випуск друкованого видання». Також нове значення слова може з'явитися вже в приймаючій мові внаслідок функціонування в ньому цього запозичення; наприклад, слово *format* було запозичене з німецької мови за допомогою французької в значенні «розмір друкованого видання, аркуша», а пізніше набуло значення «форма організації і представлення даних у пам'яті комп'ютера». У таких випадках виникає питання, чи є ці слова омонімами або ж значеннями багатозначного слова. Для його розв'язання застосовується традиційний принцип наявності спільних семантичних компонентів: при їх наявності можна говорити про значення багатозначного слова (*pilot* як льотчик і *pilot* як спортсмен), за відсутності – про омонімічні відношення (*pilot* як пробний випуск друкованого видання по відношенню до інших значень слова). Дуже важливий вплив справили запозичення на граматику англійської мови. Завдяки запозиченню типової для французької мови структури *of + Noun* для вираження відношення належності (*leg of the table*) англійська мова втратила закінчення. Також під впливом запозичень 2/3 споконвічно англійських слів були витіснені з мови (англосаксонські еквіваленти слів *face, money, war* та ін.) [1, с. 31].

Одним з наслідків процесу запозичення є інтернаціональні і псевдоінтернаціональні слова. Інтернаціональними називаються слова, що набули поширення в багатьох мовах світу в результаті одночасного запозичення в кілька мов. Це переважно слова греко-латинського походження (грецькі: *autonomy, system, analysis*; латинські: *principle, nation, volume, progress*). Також до інтернаціоналізмів належать слова з інших національних мов (італійські: *sonata, fazade, balcony*; французькі:

etiquette, omelette, gallant; арабські: *algebra, alcohol, coffee*; індійські: *jungle, punch, verandah*; російські: *steppe, nihilist*). Національні варіанти інтернаціоналізмів розрізняються не тільки написанням і вимовою, але і значенням, що необхідно враховувати при перекладі [1, с. 65].

Так, у французькій та англійській мовах слово *ambition* має нейтральне значення «прагнення до мети», тоді як російське *амбіція* має негативне забарвлення; *family* (англ.), *familia* (ісп.), *Familie* (нім.) мають значення «сім'я», російське слово *фамілія* в цьому значенні використовується рідко і вважається застарілим [1, с. 165]. Такі випадки часто призводять до появи «фальшивих друзів перекладача», або псевдоінтернаціональних слів – лексичних одиниць двох мов, подібних за звучанням і написанням, але частково або повністю різних за значенням.

Для перекладу запозичень можуть використовуватися всі прийоми, але не всі вони однаково застосовні в різних випадках. Різниця в їх застосуванні пояснюється нерівним ступенем необхідної точності та експресивності перекладу в різних сферах. Так, у перекладі запозиченої термінології основною метою є забезпечення максимальної точності, переклад запозичень у художній літературі вимагає передачі конотативних значень слів, для перекладу неологізмів найчастіше необхідне розшифрування та пояснення значення слова. У кожному конкретному випадку перекладач як автор тексту має вирішувати, який спосіб перекладу найбільш точно передасть сенс висловлення і наміри автора; необхідно враховувати ступінь підготовленості читача в тій чи іншій галузі, а також стилістичну адекватність, що особливо важливо для перекладу художньої літератури. Деякі лінгвісти звертають увагу на терміни, серед яких є велика кількість запозичень. Однослівні терміни, утворені від латинських і грецьких коренів, у більшості випадків мають постійні еквіваленти, які і використовуються в перекладі. Ці еквіваленти утворюються шляхом транскрипції (*computer, electrolyte*) або транслітерації (*electrode, collector*).

Якщо неможливо передати термін одним словом, використовується прийом описового перекладу (*hovercraft* – транспортний засіб на повітряній подушці). Найчастіше можливий вибір з кількох варіантів перекладу: вибір між транскрипцією і українським відповідником (*relay* – реле / перемикач, *radiation* – радіація /, *industry* – індустрія / промисловість); вибір між транскрипцією і описовим перекладом (*tachograph* – тахограф / прилад для обертання). Вибір однієї з альтернатив залежить від думки щодо доречності конкретного слова в певному тексті. Калькування застосовується при перекладі як однослівних термінів, так і термінологічних словосполучень (*substation* – підстанція, *flameholder* – стабілізатор полум'я). Вибір одного з декількох можливих варіантів залежить від рівня підготовленості читача: слово, утворене шляхом транскрипції, більш компактне, але складніше для розуміння невідповідним читачем; використання російської відповідності

або описового перекладу полегшує завдання розуміння, але подовжує фразу [8, с. 26].

Запозичення також є одним із джерел неологізмів. Тут використовуються такі прийоми: 1) транскрибування (*offshore company* – офшорна компанія); 2) транслітерація: – власних назв (*Layetana Company* – Лайетана Компані); – понять суспільного життя (*résumé* – резюме, *lobby* – лобі, *tender* – тендер); – термінів (*multimedia* – мультимедіа, *modern* – модерн); 3) калькування (*globalvillage* – всевітнє село); 4) описовий переклад (*monorail* – однорейкова підвісна залізниця) [7, с. 54].

Явище запозичення має великий вплив на мову, викликає в ній серйозні зміни. У результаті цього процесу в мовах з'являються чужі елементи – слова і частини слів, які в більшості своїй не засмічують мову (що, однак, трапляється при бездумних запозиченнях), а збагачують фонд її лексичних та морфологічних можливостей. Часто виникають слова-гібриди – слова, частина яких запозичена, а інша частина – споконвічно існує в певній мові (*artless* – запозичений корінь *art-*, *dislike* – запозичений суфікс *-like*). З'являються слова, що належать до варваризмів і екзотизмів. Виникають змішані мови (креольські, піджин-інгліш). З'являються численні інтернаціональні і псевдоінтернаціональні слова, які будуть докладніше розглянуті в наступних дослідженнях. Це найбільш очевидні результати процесу запозичення, але є й інші, менш явно виражені, але від того не менш значущі.

1. Лещева Л. М. Слова в англійській мові / Л. М. Лещева. – Мн. : Академія управління Президента РБ, 2001. – 179 с. 2. The New Oxford American Dictionary / ed. by E. Jewel, F. Abate. – New York, Oxford : Oxford University Press, 2001. – 2023 p. 3. Lederer R. Foreword // Dictionary of Americanisms. – Hoboken, New Jersey : Wiley and Sons, 2003. – P. 5–14. 4. Major C. Introduction // Juba to Jive. A Dictionary of African-American Slang / ed. by C. Major. – New York : Penguin Books, 1994. – 548 p. 5. Комісаров В. М. Допомога з перекладу з англійської мови на російську / В. М. Комісарів, Я. І. Рецкер, В. І. Тархов. – М. : Вид-во літ. іноземними мовами, 1960. – 176 с. 6. Маслов Ю. С. Вступ до мовознавства / Ю. С. Маслов. – М. : «Вища школа», 1987. – 272 с. 7. Clancy T. Net Force / T. Clancy, S. Pieczenic. – New York : Berkley Books, 1999. – 103 p. 8. Хоменко С. А. Основи теорії і практики перекладу науково-технічної літератури з англійської мови на російську / С. А. Хоменко, О. Є. Цветкова, І. М. Басовец. – Мн. : БНТУ, 2004. – 204 с.

Рецензент: д.філол.н., професор Назарець В. М.

Попова Д. А., к.пед.н., доцент, Седлар Є. В., студентка ІV курсу
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'ячука, м. Рівне)

СПЕЦИФІКА ОСНОВОСКЛАДАННЯ В КОНТЕКСТІ СЛОВОТВІРНОЇ НОМІНАЦІЇ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

***Анотація.** У статті розглянуто основні тенденції в утворенні англійських та українських складних слів, що потребують висвітлення в курсах порівняльної типології англійської та української мов, порівняльної лексикології цих мов тощо. Визначено основні ізоморфні та аломорфні риси українських та англійських складних слів, які виявляються в їхній зовнішній формі та семантиці. Зокрема підкреслено, що шляхи утворення складних слів в українській та англійській мовах є майже тотожними, тобто проста юкстапозиція елементів, а також голосні та приголосні звуки, прийменники і сполучники у функції з'єднувальних елементів.*

***Ключові слова:** словоскладання, основокладання, з'єднувальні звуки, юкстапозиція.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены основные тенденции в образовании английских и украинских сложных слов, которые освещаются в курсах сравнительной типологии английского и украинского языков, сравнительной лексикологии этих языков и т.д. Определены основные изоморфные и алломорфные черты украинских и английских сложных слов, проявляющиеся в их внешней форме и семантике. В частности, подчеркнута, что сложные слова в английском и украинском языках могут образовываться как с помощью простой юкстапозиции элементов, так и с помощью гласных и согласных звуков, предлогов и союзов, которые функционируют как соединительные элементы.*

***Ключевые слова:** словосложение, основосложение, соединительные звуки, юкстапозиция.*

***Annotation.** The article deals with the most conspicuous trends in the formation of English and Ukrainian compounds, which should be analyzed in the courses of Contrastive Typology of English and Ukrainian, Comparative Lexicology of these languages etc. The most significant isomorphic and allomorphic features in the form and semantic structure of English and Ukrainian compounds have been thoroughly studied. Thus, it has been stated that the ways of the compounds formation in English and Ukrainian are almost isomorphic and include juxtaposition of the elements, the use of vowel and consonant sounds, prepositions and conjunctions as the linking elements.*

***Key words:** compounding, linking sounds, juxtaposition.*

Порівняльне вивчення мов набуває останнім часом ваги як у контексті розвитку типологічної науки, так і в межах удосконалення перекладознавства та методики навчання іноземних мов. Зіставне вивчення словотворчих систем англійської та російської / української мов є актуальним на кожному етапі їхнього розвитку, оскільки процес утворення нових слів у будь-якій мові є безперервним: нові лексичні одиниці та нові тенденції словотворення, що вимагають аналізу та узагальнення, виявляються в мові постійно. Відповідно до синхронічних змін у лексиці, до їх теоретичного переосмислення в мовознавстві, у нашому випадку – порівняльному та типологічному, – змінюється зміст, форми, види роботи та ін. таких курсів, як порівняльна лексикологія англійської та української / російської мов, порівняльна типологія цих мов тощо. Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'являються ґрунтовні дослідження з порівняння фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних систем англійської, німецької, російської та української мов, їхніх стилістичних та інших особливостей.

Порівняльний аналіз окремих аспектів словотворчих систем англійської та російської або української мов, що, власне, і є предметом запропонованої статті, представлено в публікаціях таких учених, як: О. М. Абрамичева, А. Е. Левицький, А. М. Нелюба, Ю. А. Зацний, О. А. Стишов та ін. Вивчення словотворчих систем англійської та української мов у порівняльному аспекті на факультеті іноземної філології спирається на матеріал, представлений у підручниках, укладених І. В. Корунцем, Л. Г. Вербою, А. Е. Левицьким та ін. Але проблема словоскладання, що є предметом багатьох лінгвістичних дискусій, потребує окремого панорамного дослідження, яке ґрунтується на сучасному лексичному матеріалі й висвітлює наукові теорії, що є обов'язковим елементом підвищення наукового рівня викладання дисципліни «Порівняльна типологія англійської та української мов».

Запропонована стаття має на меті огляд основних аспектів осново- та словоскладання в англійській та українській мовах, що потребують висвітлення в курсах порівняльної лексикології та типології, які викладають на факультетах іноземної філології в педагогічних та лінгвістичних вищих навчальних закладах.

Основні поняття про лексичні системи студенти опановують у процесі вивчення курсів лексикології англійської мови (стилістики, практики усного та писемного мовлення тощо), лексикології української мови (сучасної української мови тощо). Зокрема, студентів ознайомлюють з такими типами складних і складених слів в англійській мові, як: мотивовані / ідіоматичні; утворені шляхом юктапозиції / утворені за допомогою з'єднувального елемента (голосні / приголосні звуки, прийменники, сполучники тощо); ендосентричні / екзоцентричні складні слова / бахуврїхи; holophrasing (компресиви чи слова синтаксичного типу); такі, що містять прості / похідні / скорочені / складні основи; редульковані утворення тощо [1, с. 5].

Лексикологія української мови та суміжні курси розкривають такі різновиди способу словоскладання в українській мові: словоскладання / основоскладання; зрощення / прикладковикористання / редуплікація; інтерфіксальне / конфіксальне словотворення тощо.

Порівняльне вивчення лексичних систем англійської та української мов у межах курсу порівняльної типології (або порівняльної лексикології) спрямоване, окрім іншого, на більш узагальнений аналіз тих одиниць та явищ словотвірних систем, у яких найяскравіше виявляється характер мови, її тип. У викладанні цих курсів необхідно продемонструвати студентам ті головні схожі риси, які засвідчують спільне походження порівнюваних мов, а також дивергентні риси, які дають змогу розглядати сучасну англійську мову (в цілому) як аналітичну, а сучасну українську мову – як синтетичну.

Словоскладання є одним із трьох найпродуктивніших способів словотворення в англійській мові (поряд із деривацією та конверсією). За підрахунком, проведеним Ю. А. Зацним, більшість словотворчих неологізмів в англійській мові була утворена саме шляхом словоскладання [2, с. 13]. В українській мові складні деривати кількісно поступаються лише суфіксальному способу словотворення.

Традиційно аналіз складних слів в англійській та українській мовах починають з порівняння форм цих лексичних одиниць. Отже, майже ізоморфними є кілька способів утворення складних слів в порівнюваних мовах. По-перше, це юкстапозиція елементів у структурі складного слова: *депутат-коаліціант, кабінет-аудиторія, всюдихід; heatresistant, shrewd-head* (а cunning person). Модель є більш поширеною в англійській мові, що пояснюємо її аналітичною будовою.

Інший спосіб творення складних слів – використання голосних / приголосних звуків як з'єднувальних елементів: *самовчитель, життєздатний, атомохід, середньовіччя, землетрус, saleswoman, tragicomic, lexcostatistics, statesman*. Модель є більш поширеною в українській мові, що є очевидним, з огляду на її синтетичну будову.

Крім названих, використовують прийменники або сполучники й т. ін. як з'єднувальні елементи: *Ростов-на-Дону, де-не-де, пліч-о-пліч, хоч-не-хоч, як-не-як, Новосілки-на-Дніпрі, Яр-під-Зайчиком* (ярьський-під-зайчиком), *всього-на-всього, будь-що-будь, spick-and-span, up-to-date, mother-in-law*. Оскільки приклади складних слів, утворених таким способом, є поодинокими в українській мові, не типовими для неї, то класифікуємо його як аломорфний у порівнюваних мовах.

Класифікація складних слів, запропонована І. В. Арнольд [3, с. 123], передбачає аналіз їхніх складників. Зокрема виокремлюємо: складні слова, що містять прості основи (*хліб-сінь, light-brown, arena rat* (фан, вболівальник), *flannel mouth* (людина, яка полюбляє лихословити)); складні слова, у яких є хоча б один похідний елемент: *лісонасадження, ползахисний, booze-fighter* (пияк), *kid-walloper* (шкільний вчитель)); складні слова, у яких хоча б один

із елементів є скороченням (*Нацбанк, профспілка, соцстрах, V-day (Victory day), H-bag (handbag), cow-cosky (cosky – від cockatoo – дрібний фермер)*); складні слова, один із елементів яких є складною основою (*азово-чорноморська (риба)* [4, с. 239], *онлайн-гра, classroom-window (вікно подвійної ширини з двома фрамугами внизу)*).

До другорядних структурних типів складних слів належать словесно-цифрові сполучення та деякі інші утворення, наприклад, *Електрон-2, Euro-2012* тощо.

Аналіз форми складних слів передбачає розгляд їхніх частиномовних характеристик. В англійській та українській мовах словоскладання активно використовується для утворення іменників, прикметників, рідше – займенників, прислівників і дієслів (більш чисельні – в англійській мові).

У мовах, що порівнюємо, учені визначають такі моделі утворення складних іменників [5, с. 100]: 1) основа іменника плюс основа іменника (*квартиронаймач, верболіз, wavelength, money-lender*); 2) основа прикметника плюс основа іменника (*чорнослив, черногуз, a wet-blanket, greenwood*); 3) основа дієслова плюс основа іменника, і навпаки (*зірвиголова, горицивіт, cut-grass, count goods*); 4) основа займенника плюс основа іменника (*своєсумець, своєспідність, всезнайко, self-interest, self-esteem*); 5) основа числівника плюс основа іменника (*двохсотіччя, п'ятиденка, second-homer, second-bill*); 6) основа прийменника плюс основа дієслова (*важкодум, off-set*). В англійській мові чисельною є група складних іменників, утворених зі зворотної моделі: дієслово плюс післяйменник (рідше – прислівник): *knockdown, breakdown, splashdown, rundown, takedown* тощо.

Високопродуктивні в порівнюваних мовах такі моделі утворення складних прикметників: 1) основа іменника плюс основа прикметника (*життєрадісний, snow-white, sky-blue, blood-thirsty*); 2) основа іменника плюс основа дієприкметника (*світлоносний, snowcovered, dog-tired, safety-tested, freedom-loving*); 3) основа числівника плюс основа іменника (*однобічний, tree-room*); 4) основа прикметника плюс основа іменника (*сизокрилий, coldblood*); 5) основа прикметника плюс основа прикметника (*глухонігий, давньоверхньонімецька (мова), light-blue, reddish-brown*); 6) основа прикметника плюс основа дієприкметника (*новоутворений, свіжозрубаний, good-looking*); 7) основа прислівника плюс основа дієприкметника чи прикметника (*внутрішньополітичний, важкохворий, вищезгаданий, far-reaching, well-behaved*).

Складні дієслова малочисельні в українській мові: *лихословити, верховодити, скособочитися*. Проблема мовного статусу деяких складних слів в англійській мові нині науково не узгоджена: *to overflow, to outgrow* можуть трактуватися і як складні слова, і як деривати. Переважна кількість складних дієслів утворена шляхом конверсії (*a single-track – to single-track*;

a blacklist – to blacklist), або за допомогою зворотного словотвору: *to springclean – від spring-cleaning, to playact – від play-acting* тощо.

За своєю семантичною структурою складні слова поділяють на мотивовані та ідіоматичні (немотивовані). Складні слова з прозорою мотивацією – це такі, семантична структура яких логічно вибудована із семантичної структури складників (що вживаються з прямим чи переносним значенням): *вірусососій, автор-початківець, foot-print, foot-wear, foot-note, foot-lights* тощо. В ідіоматичних складних словах семантична структура не є сумою значень складників: *to come off (to take place), to fall out (to quarrel), to give in (to surrender)*. Майже всі українські та англійські складні слова є морфологічно або семантично мотивованими.

Аналізуючи семантичну структуру складних слів, розглянемо семантичні відношення між їхніми компонентами. Вони можуть бути сурядними чи підрядними. Складні слова, компоненти яких мають рівнозначний статус, утворені за допомогою сурядного зв'язку: *сірозелений, радіус-вектор, girl-friend, Anglo-American, secretary-manager*. У межах цієї групи виокремлені такі підгрупи складних слів: редуplikовані утворення (*тихо-тихо, думав-думав, ледь-ледь, goody-goody, hush-hush*); складні слова, елементи яких належать до однієї частини мови й перебувають у відношенні “рід – вид” (*учитель-фізик, дівчинка-грузинка, купівляпродаж, a secretary-stenographer, an actor-manager*); парні фонічні утворення (повтор основного елемента, але зі зміненим голосним звуком): *chit-chat, shilly-shally*. Утворення складних слів на фонічній основі відбувається в українській мові рідко; частіше це або власне повторення елементів, або використання синонімів чи антонімів: *рано-вранці, малопомалу, врешті-решті, часто-густо, тишком-нишком, більш-менш* та ін. Інтенсифікувальні елементи в українській мові не вважаються складними словами: *Ось-ось, приїхали!* У складних словах із підрядним зв'язком один елемент є панівним, а другий несе сему означення, додатка, обставини. Найчастіше, але не завжди, семантичним і морфологічним центром складного слова є другий елемент, який є носієм частиномовної характеристики слова: *легкоатлетичний, східнослов'янський, нижченіписаний, baby-sitter, looking-glass, sun-rise, housekeeping* [6, с. 44].

В українській лінгвістиці традиційно складні слова поділяють на такі групи: зрощення, редупликація, прикладковикористання, синонімічні єдності (*пане-brate, стежки-доріжки*), семантичні єдності (*батько-мати (рідні), діду-прадіду (предки)*) тощо [7, с. 128].

Для англістики більш характерним є поділ складних слів на ендосентричні (значення яких може ідентифікуватися із значенням одного з компонентів): *bookselling, baby-sitting, ice-cold, slow-coach* та екзосентричні (значення яких лежить поза межами значень складників): *killjoy, scarecrow, daredevil*, тощо [3, с. 111–125]. У групі екзосентричних складних слів виокремлюють т. зв. бахуврихі, що також можуть позначатися термінами *exocentric*

compounds, bahuvrihi compounds, exocentric substantives, substantive bahuvrihi тощо. До структурно складних утворень належать субстантивні та ад'єктивні бахуврихі. У субстантивних бахуврихах перший компонент перебуває в предикативному відношенні до другого, який, зі свого боку, є безпосереднім чи метонімічним найменуванням частини тіла чи деталі одягу: *шибайголова, одчайдух, white-collar (службовець), slow-belly (ледак)*. Характерною рисою ад'єктивних композитів типу бахуврихі є те, що здебільшого значення цілого є переносним стосовно значень його частин: *cat-eyed (той, хто бачить у темряві), dove-eyed (з невинним лагідним поглядом), moon-faced (круглолиций), bare-faced (безбородий)* [8, с. 52].

Типовими для англійської мови є слова синтаксичного типу (*quotation compound, holophrasis*), у яких цілі словосполучення чи речення функціонують як означення, пишуться через дефіс чи разом і можуть з часом переходити з класу okazionalizmів у клас повноцінних мовних одиниць: *I-am-in-the-business look*.

Окремим дискусійним питанням у процесі порівняльного розгляду словоскладання в англійській та українській мовах є висвітлення проблеми напівафіксів. В англістиці ці одиниці позначаються термінами *suffix words, splinters, semi-affixes*. В україністиці ці слова називають *афіксоподібними елементами, напівафіксами (напівсуфіксами / напівпрефіксами), суфіксоїдами / префіксоїдами, суфіксальними утвореннями* тощо. Суфіксоїдами називають кінцеві основи композитів, що мають високий рівень продуктивності в процесі утворення нових слів шляхом словоскладання, завдяки чому виробляють генералізовані значення [9, с. 37]. Префіксоїдами, відповідно, називають препозитивні форманти, що активно використовуються у творенні складних слів і виробили, таким чином, стандартизовані категоріально-розрядні значення. Отже, постає питання, чи є похідні з напівафіксами складними словами, або ж префіксальними чи суфіксальними дериватами: з одного боку, зазначені елементи мають власне лексичне значення, а з іншого – у процесі активного словотворення ці лексичні значення стали значно абстрактними. Надійним критерієм продуктивності афіксоїдів є їхнє широке вживання в розмовній мові, у мові ЗМІ тощо. В англійській мові тим прошарком лексики, який є найбільш чутливим до нових тенденцій у словотворі, є сленг. Одним із лексичних елементів, які, на нашу думку, набули статусу напівсуфікса, завдяки активному проникненню сленгізмів у повсякденне, побутове мовлення, є суфіксоїд *-head*. Сленгізми з другим елементом *-head* зазвичай позначають чоловіків, рідше – жінок. Такі слова часто репрезентують характерну рису людини, завдяки метафоричному чи метонімічному перенесенню значення першої частини складних слів. Іменник *blockhead (a fool, stupid person)* є результатом метафоричного перенесення вихідного значення «заготовка для головних уборів, перук» (cf. Russian *blockhead* – *болван*). Отже, перша група

сленгізмів з *head* означає «нерозумна, дурна людина, дурень або блазень, тупа або некмітлива людина». До цієї групи належать такі лексичні одиниці: *airhead, bone-head, bubble-head, dick-head, dumbhead, flathead, knucklehead, meat-head, mullet-head, mutton-head* [10, с. 135], *boofhead, butthead, cement-head, chowder-head, chuckle-head, crudhead, deadhead, diphead, fathead, gellyhead, goonhead, hammerhead, honch-head, hosehead, jellyhead, jerkhead, lardhead, lunkhead, mummyhead, musclehead, pinhead, poophead, puddinghead, stupe-head, toolhead, wethead, woodhead* [11, с. 211]. Друга група англійських сленгізмів із повторювальним елементом *-head* позначає «людей, що вживають наркотики, пиячать або курять»: *acid head (someone who habitually takes the drug LSD), crackhead (someone who habitually takes the drug crack (a potent hard crystalline form of cocaine broken into small pieces and inhaled or smoked)), hophead (a drug addict, в австралійському та новозеландському сленгу – a drunkard), pillhead (a drug addict), piss-head (a drunkard), pot-head (a habitual pot-smoker; someone addicted to smoking marijuana, from pot – marijuana), tea-head (a habitual user of marijuana), weedhead (a habitual marijuana smoker)*. Третя група сленгових утворень з *-head* об'єднує такі одиниці, що виражають різні характеристики людини, найчастіше, негативні: *mush-head (a weak or indecisive person), peckerhead (someone aggressively objectionable), shrewd-head (a cunning person), sore-head (a discontented or mean person)*. Багато з цих елементів мають образливе значення. Деякі з них називають представників різних національностей: *raghead*, типове для Північноамериканського сленгу, означає «людина, яка носить тюрбан, або подібний головний убір». Інше складне слово – *slopehead* – є образливим американським сленгізмом на позначення «азіатів чи в'єтнамців». Іменник *squarehead* має два значення: 1. «іноземець, виходець із Германії, німець (у військовому сленгу Першої світової війни)» та 2. «чесна людина, людина, яка не була засуджена» (австралійський сленг) [12, с. 18–20].

Аналіз неологізмів, що з'явилися в українській мові протягом останніх двох десятиліть, засвідчує підвищення продуктивності запозичених префіксоїдів: *пост-, мега-, міні-, авто-, екс-, само-, псевдо-* та ін., наприклад, *мегафракція, міні-сутичка, екс-очільник, псевдо здобуток* [10, с. 137], *автопарк, автоаварія, автоперехід, автоклондайк, автолюбитель, автопригода, авторозведення; самообман, самоствердження, саморобний, самодостатній, самоврядування, самозахоплення, саморозвиток, самоспалення, самосвідомість, постсоціалізм, постюгославський, постсталінізм, посттоталітаризм; ретро-шлягер, ретро-хіт, ретро-дискотека* [4, с. 237]. Продуктивними суфіксоїдами в українському словотворі є *-фоб, -ман, -лог, -маній-, -філ* [10, с. 137], *-вод, -воз, -подібний*, наприклад, *галичанофоб, магазиноман, українолог, декретоманія, футболофіл, садовод, землевод, кулеподібний* тощо.

Отже, складні слова в українській та англійській мовах виконують функцію економії зусиль, сприяють підвищенню інформативності повідомлення, у деяких випадках (мова художньої літератури, сленг та ін.) – його експресивності. Типологічні відмінності української та англійської мов виявляються в особливостях утворення складних слів у порівнювальних мовах. Так, по-перше, в українській мові для утворення складних слів часто використовуються з'єднувальні голосні, а в англійській мові злиття слів відбувається шляхом юкстапозиції. По-друге, частини складних слів в українській мові часто є зв'язаними морфемами, а в англійській мові – вільними. По-третє, вживання слів синтаксичного типу (інкорпорованих слів) більш поширене в англійській літературі, мові ЗМІ, ніж в українській; часто такі утворення переходять у сферу повсякденного спілкування.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в порівняльному аналізі найновіших тенденцій в інших способах словотвору в англійській та українській мовах, а також в систематизації шляхів передавання різних англійських словоутворень засобами української мови.

1. Ніколенко А. Г. Лексикологія англійської мови – теорія і практика / А. Г. Ніколенко. – Вінниця : Нова Книга, 2007. – 528 с. **2.** Зацний Ю. А. Нова розмовна лексика і фразеологія : Англо-український словник. / Ю. А. Зацний, А. В. Янков. – Вінниця : Нова Книга, 2010. – 224 с. **3.** Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1986. – 332 с. **4.** Мислива-Бунько І. Я. Чинники актуалізації складних слів у сучасному українському медіа-дискурсі / І. Я. Мислива-Бунько // *Studia Linguistica*. Збірник наукових праць. – Вип. 5. – К., 2011. – С. 235–241. **5.** Левицький А. Э. и др. Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков : Учебное пособие / А. Э. Левицкий и др. – Киев : Освита України, 2009. – 360 с. **6.** Верба Л. Г. Граматика сучасної англійської мови / Л. Г. Верба. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 160 с. **7.** Горпинич В. О. Морфологія української мови / В. О. Горпинич. – К. : Вища школа, 1999. – 207 с. **8.** Омельченко Л. Ф. Англійські структурно-складні бахуврихи / Л. Ф. Омельченко, О. О. Жихарева // Актуальні питання філології. Збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/April/2011_1/Omelchenko,%20Zhykharieva.pdf **9.** Левицький А. Е. Функціональний аспект неактивних типів словотворення: українсько-англійські та англо-українські паралелі / А. Е. Левицький, А. В. Шелудько // *Записки з романо-германської філології*. – Вип. 25. – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/zrgf/2010_25/Articles/Levit.pdf **10.** Стишов О. А. Сучасне українське словотворення : основні тенденції розвитку / О. А. Стишов // *Мовознавчий вісник*. Зб. наук. праць. – Черкаси, 2009. – Вип. 8. – С. 135–146. **11.** Green J. *The Slang Thesaurus* / J. Green. – Penguin Books, 1999. – 290 p. **12.** Голуб. О. М. *Stylistic classification of the English vocabulary : slang*. Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / О. М. Голуб. – Слов'янськ, 2011. – 44 с.

Рецензент: д.філол.н., професор Назарець В. М.

Поташнюк І. В., д.пед.н., професор, Озарчук П. В., студент магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

РОЛЬ КОМПЕНСАТОРНИХ ФУНКЦІЙ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ВТРАТІ ЗОРУ

***Анотація.** У статті досліджено проблему соціалізації осіб з глибоким порушенням зору. Проаналізовано та вивчено особливості життєдіяльності: пристосування та адаптації незрячих осіб до нових умов життя. Визначено категорії осіб із порушеннями зору. Охарактеризовано основні процеси формування компенсації проблемних функцій в організмі. Розкрито роль та специфіку компенсаторних можливостей, вироблення раціональних комплексів в пізнавальній діяльності органів відчуття при патології зору.*

***Ключові слова:** особи з втратою зору, компенсаторні функції, органи відчуття, пізнавальна діяльність.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема социализации лиц с глубоким нарушением зрения. Проанализированы и изучены особенности жизнедеятельности: приспособления и адаптации незрячих лиц к новым условиям жизни. Определены категории лиц с нарушениями зрения. Охарактеризованы основные процессы формирования компенсации проблемных функций в организме. Раскрыты роль и специфика компенсаторных возможностей, выработки рациональных комплексов в познавательной деятельности органов чувств при патологии зрения.*

***Ключевые слова:** лица с потерей зрения, компенсаторные функции, органы чувств, познавательная деятельность.*

***Annotation.** The article deals with the problem of persons with deep visual impairment socialization. The features of vital activity in adaptation of the blind to new conditions of life are analyzed and studied. The categories of people with visual impairments are defined. The basic processes of problem functions compensation formation in an organism are characterized. The role and specificity of compensatory possibilities, development of rational complexes in the cognitive activity of the sensory organs in the pathology of vision is revealed.*

***Keywords:** persons with visual loss, compensatory functions, sense organs, cognitive activity.*

Втрата здоров'я для кожної людини є болісною і запобігти цьому не може навіть найрозвинутіше, економічно процвітаюче суспільство. Залишаючись і до сьогодні актуальним, це питання набуває більшої гостроти і важливості на початку третього тисячоліття, у час суспільних

перетворень, які суттєво впливають на долю окремої людини і визначають її життєвий шлях. Велику роль у створенні благополучних соціальних умов для нормальної життєдіяльності інвалідів відіграє рівень усвідомлення цієї наболілої проблеми у суспільстві.

Внаслідок відсутності сприятливого середовища для задоволення потреб осіб з вадами розвитку, обмеження їх соціокультурної мобільності особливо актуальним постає питання їхньої соціалізації та адаптації до навколишнього світу. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) у світі налічується близько 246 млн. осіб із значними розладами зору, з них 39 млн. сліпих. Кількість незрячих за останні два десятиліття збільшилась на 27 млн. чоловік. В Україні чисельність осіб з інвалідністю зору становить близько 75 тисяч. Осіб з інвалідністю зору загалом прийнято поділяти на дві групи, незрячих та слабозорих.

За останні роки опубліковано низку робіт, які висвітлюють питання життєдіяльності осіб із порушеннями психофізичного розвитку. В Україні проблеми життєдіяльності осіб з вадами зору на різних етапах їх розвитку аналізували такі відомі дослідники, як Л. Вавіна, Т. Гребенюк, І. Гудим, В. Кобильченко, Т. Сак, Є. Синьова, О. Щербина та ін. Дослідженням особливостей пізнавальної діяльності та проблемами компенсації сліпоти, займались такі відомі вітчизняні вчені: Є. А. Клопота, М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, В. С. Свердлов та ін.

Метою нашої статті є розкриття значення розвитку компенсаторних функцій у пізнавальній діяльності осіб при втраті ними зору.

Відповідно до визначеної мети сформовані такі *завдання*: провести теоретичний аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми; систематизувати та узагальнити сучасні знання і результати практичного досвіду; розкрити компенсаторні можливості органів відчуття при втраті зору.

Зір відіграє провідну роль в орієнтуванні, пізнавальній та трудовій діяльності людини. Понад 80 % інформації про навколишній світ ми отримуємо завдяки зоровому аналізатору. Зоровий контроль має важливе значення для розвитку рухів людини. Візуальне сприймання людьми одне одного відіграє значну роль для встановлення міжособистісних стосунків і визначається функціонуванням зорового аналізатора. Відсутність чи значне ослаблення зору викликає численні обмеження у всіх сферах людської діяльності – ігровій, побутовій, навчальній, професійній, комунікативній тощо. Саме ці труднощі викликають у пізно осліплених депресивні стани, зниження комунікабельності, замикання в собі. Втрата зору певною мірою, порушує систему зв'язків людини з навколишнім світом (труднощі в пізнанні світу та орієнтуванні в ньому, здійсненні контактів із людьми, що її оточують) [1].

Обмеження можливостей здоров'я негативно впливає на психічний, фізичний і особовий розвиток людей. Організм людини – це цілісна система, і при порушенні діяльності одного з аналізаторів виявляється негативна дія на діяльності інших.

Залежно від ступеня захворювання осіб із порушеннями зору класифікують на сліпих і слабозорих. Розрізняють абсолютну сліпоту (гострота зору дорівнює «0») або залишається світловідчуття) та часткову або парціальну сліпоту, при якій гострота зору дорівнює від 0,01 до 0,04 на оці, яке краще бачить з оптичною корекцією, і людина має збережений формений зір, тобто такий, при якому вона може розрізняти форми, виділяти фігури на загальному фоні. До категорії слабозорих відносяться особи з гостротою зору від 0,05 до 0,4 (з оптичною корекцією на оці, яке краще бачить) або зі звуженням поля зору до 20° від точки фіксації [2; 3].

Якщо у слабозорих основним джерелом сприйняття інформації залишається зір, то для отримання інформації у незрячих задіяні інші види відчуттів. Важливішими з них є дотик та слух.

Відсутність або глибока аномалія зору у людини часто є прямою чи опосередкованою причиною цілого ряду психофізичних відхилень. Внаслідок вимушеної гіподинамії у людини слабо розвивається мускульна система і опорно-руховий апарат, укорінюється неповороткість, незграбність, своєрідна хода, скам'янілість і напруженість обличчя. Сліпота провокує замкненість, дратівливість, настороженість, пасивність і апатію. Порушення зорової функції збіднює увагу, спрощує уявлення людини, уповільнює розвиток конкретного мислення [4]. Певною мірою незрячий людині загрожує не тільки гіподинамія, але і гіпосенсорність – знижена чутливість, пасивність системи відчуттів.

Отже, негативні наслідки глибокої патології зору дуже значні і серйозні. На щастя, більшість з них не є незворотними і можуть бути попереджені або подолані за цілеспрямованої, кваліфікованої активності незрячого, за сприятливих соціальних умов, фізичної реабілітації та адаптації в суспільстві.

Втрата зору не проходить безслідно для психіки людини. Це має своє відображення, зокрема, на його ставленні до оточуючого середовища, настрої, пізнавальній та суспільній активності і т. ін. Погіршення зору створює передумови для песимізму, емоційних зривів, роздратування, байдужості до своїх обов'язків. Втрата зору відображається також на фізичному розвитку, що обмежує сліпого у вільному пересуванні в просторовому орієнтуванні. Малорухомиї способи життя, в свою чергу, впливає на деформацію скелету, м'язову в'язість, гіпофункцію внутрішніх органів і т. ін. Зміни в психічному та фізичному розвитку сліпих та слабозорих потребують спеціальних досліджень їх психіки для швидкого та повного подолання наслідків дефектів зору. Однак, як показує досвід, незрячі, що втратили зір в зрілому віці, мають значні проблеми в діяльності, яка пов'язана з відновленням у них компенсаторних процесів, ніж у людей, що втратили зір в дитячому або підлітковому віці. Особливо це відчутно під час оволодіння навичками відчуття дотику, читанням та письмом по Брайлю, при самостійному орієнтуванні в просторі тощо.

Пристосування людини – це складні динамічні процеси, обумовлені впливом на неї різноманітних внутрішніх (біологічних) та зовнішніх (соціальних) факторів. Розглядаючи питання формування процесів компенсації у незрячих, необхідно відмітити, що суспільно-трудова діяльність яка є співвідносна з можливостями і здібностями людини, є основною умовою формування і розвитку процесів компенсації проблемних функцій в організмі людини [2]. Велике значення у сприйнятті та пізнанні навколишньої дійсності у сліпих і слабозорих має дотик. Тактильне сприйняття забезпечує отримання комплексу різноманітних відчуттів (дотик, тиск, рух, тепло, холод, біль та ін.) і допомагає визначати форму, розміри фігури, встановлювати пропорційні відносини. Різні відчуття, які сприймаються нервовими закінченнями шкіри, передаються в кору головного мозку у відділ, який пов'язаний з роботою рук та кінчиків пальців. Так незрячі і слабозорі навчаються «бачити» руками і пальцями.

Таким чином, при відсутності зору людина використовуючи відчуття дотику, отримує необхідну інформацію про предметне оточення. Рука, що досліджує зовнішні предмети, дає сліпому все, що дає нам око, за виключенням кольору предметів та просторового відчуття за межами довжини руки. Деякі ознаки зовнішнього середовища людина сприймає різними органами чуттів. Так, величина предмета сприймається зором та дотиком, відстань – зором та слухом, матеріал – зором, слухом і т. ін. Це також суттєво розширює процес сприйняття незрячими конкретних об'єктів.

Відчуття дотику, основним органом якого є рука поєднує в собі м'язові відчуття та шкіри. На думку М. Земцової, Ю. Кулагіна, Л. Солнцевої та В. Вороніна, дотик є могутнім засобом компенсації не тільки сліпих, проте і слабозорих. В процесі навчальної і трудової діяльності сліпий більше використовує тактильну чутливість. За допомогою дотику, торкаючись до предметів, людина сприймає їх різноманітні ознаки та якості: величину, пружність, щільність, густину, температуру, відстань та швидкість, вагу, форму і тощо [5]. Сеченов писав: «Поверхня долоні руки, подібно до сітківки ока, передає до свідомості інформацію про форму предметів – незрячі читають по випуклим літерам рукою; а рухома рука, подібно рухомому оку, дають величину та положення нерухомих відносно нашого тіла предметів, подібно як напрямки та швидкість рухомих предметів...». Завдяки відчуттю дотику незрячі успішно оволодівають рельєфно-крапковою системою Брайля письма та читання. Безумовно, таке підвищення чутливості пов'язано з тими ділянками шкіри, які беруть активну участь у діяльності. Особливе місце займає дотик при читанні брайлевського шрифту, що дає можливість сліпому залучитися до світової культури. Дослідженням процесів, пов'язаних з вивченням читання за системою Брайля, займалися такі науковці, як: Б. Коваленко Б., Земцова М., Костючек Н., Синьова Є., Солнцева Л. та ін.)

Дотикові відчуття виникають лише при доторканні до предмету. Щоб уявити собі квартиру, її форму, облаштування, меблі, незрячий повинен

обійти все приміщення, дослідити руками багато об'єктів. Для зрячого достатньо кинути погляд. Дотикове сприйняття вимагає набагато більше часу, фізичних та психічних зусиль, ніж зорове сприйняття. Контактний характер дотикового сприйняття, таким чином, кількісно обмежує можливості людини в накопиченні конкретних уявлень про предмети оточуючого світу: за один і той же відрізок часу зрячий та незрячий сприймають різну кількість предметів [6].

Уявлення про дуже великі та надмірно маленькі предмети, динамічні об'єкти, хімічні процеси, наприклад про багатопверхові будинки та монументальні споруди, будову мікроорганізмів, автомобільний двигун, формуються опосередкованим шляхом. Для цього використовуються макети та муляжі, що зменшують або збільшують об'єкти, моделі машин, механізмів, а також слухові сприйняття. Про величину, віддаленість об'єкту, принципах роботи механізмів незрячий може судити по звуку, про хімічні процеси – по мінливій температурі, запахах і т. ін. В кожному з цих випадків величезну роль відіграє мислення, уява та життєвий досвід. Володіючи такими пізнавальними засобами, незрячий вчиться ефективно використовувати різноманітні джерела інформації та правильно сприймати оточуючий світ.

Разом з дотиком у сліпих і слабозорих у різних видах діяльності важливу роль виконує слухове сприйняття і мовлення. Слух є одним із органів відчуття, який серед інших компенсує дефекти органів зору. З метою залучення уваги до себе сліпа людина використовує звуки і слова.

За допомогою звуків сліпі і слабозорі можуть отримувати інформацію про предмети та явище оточуючого світу, що знаходяться за межами безпосереднього контакту. Вони можуть за звуком визначити його джерело і місцезнаходження з більшою точністю, ніж це зробили б зрячі люди. За допомогою слуху незрячі можуть сприймати розміри предмету, його місце в просторі, матеріал, якість роботи механізмів та роботи устаткування, а також ряд інших суттєвих ознак та якостей об'єктів пізнання. Завдяки слуху незрячі оволодівають інтонаційною мовою – можливим засобом освіти та спілкування. Слух дозволяє не тільки впізнати людину, але й визначити її настрій, емоційний стан, риси характеру, становлення до співбесідника. Дуже важливу роль відіграє слух в просторовій орієнтації незрячих [4]. Високий рівень розвитку просторового слуху у осіб з порушенням зору обумовлений необхідністю орієнтуватися в умовах різноманітного звукового поля [7].

Вказує на те, що «люди, що мають зір не звертають уваги на велику кількість та різноманітність шумів і звуків оточуючого середовища, оскільки у них немає в цьому потреби завдяки наявності зорового сприйняття. Для незрячих же звуки та шуми служать знаковими орієнтирами та предметами і мають велике значення для орієнтації». У зв'язку з повною втратою або значним послабленням зору підвищується також пізнавальне та практичне

значення смакових та нюхових відчуттів. Встановлено, що багато незрячих краще, ніж зрячі розрізняють запахи, точніше визначають їх місце знаходження, напрямок запахів. Нюх використовується у просторовому орієнтуванні, в процесі спілкування. Смакові відчуття також служать для сліпих каналом отримання інформації про якість предметів, але їх використання обмежене. Головне значення нюхових та смакових відчуттів полягає в тому, що вони створюють емоційний тон відчуттів [8].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що в результаті впливу соціальних умов та інших численних факторів, під тиском життєвої необхідності у незрячих виробляються раціональні способи використання органів відчуття та інтелектуальної обробки отриманих вражень. Найважливішою умовою сприйняття достовірної та необхідної для повноцінного пізнання інформації є використання людьми з інвалідністю зору комплексу пізнавальних засобів. Тому розвиток всіх здорових органів відчуття (дотику, слуху, нюху, смаку, залишкового зору) повинен бути в центрі пізнавальної діяльності та адаптації таких людей.

Таким чином, при втраті людьми зору на ранніх стадіях захворювання, необхідно якомога раніше проводити заходи з їх реабілітації та соціальної адаптації до навколишніх умов. Отже, робота, яка ведеться сьогодні не може повною мірою задовільнити потреби цієї категорії осіб. Незрячі і слабозорі особи мають обмежені можливості для соціалізації та потребують особливої уваги з боку суспільства. Тому на майбутнє необхідно посилити наукові дослідження, науково-методичне забезпечення та підготовку спеціалістів, а також індивідуальний підхід до проблеми інтеграції таких осіб у суспільство.

1. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство : громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти : методичний посібник / Є. А. Клопота, В. Г. Бондаренко, О. А. Клопота, С. А. Бондаренко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2008. – 114 с. **2.** Синьова Є. П. Тифлопсихологія : Підручник / Є. П. Синьов. – К. : Знання, 2008. – 365 с. **3.** Основы специальной психологии : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Л. В. Кузнецова, Л. И. Перслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с. **4.** Богданас В. В. Сенсорика при нарушении зрения / В. В. Богданас. – Вильнюс, 1981. **5.** Белопольская Н. Л. Патопсихология / Н. Л. Белопольская. – М. : «Когито-Центр», 2000. – 289 с. **6.** Наумов М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке / М. Н. Наумов. – М. : ВОС, 1982. – 116 с. **7.** Клопота Є. А. Переработка информации и формирование пространственных представлений у лиц с нарушением зрения / Є. А. Клопота // Матеріали ІІ міжнарод. наук. конф. «Актуальні проблеми фізичної культури та спорту в сучасних соціально-економічних умовах». – Запоріжжя, 2005. – С. 209–216. **8.** Специальная психология : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. ; Под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Михальчук Н. О.

Росінська Г. П., аспірант, Калько А. Д., д.геогр.н., професор
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЕЛЕМЕНТ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

***Анотація.** У статті здійснено аналітичний огляд наукових публікацій, що стосуються сучасних аспектів комплексної роботи вчителя біології, досліджено та узагальнено існуючі вимоги до навчання та методично-правильного виконання програми педагогічної практики для студентів вищих навчальних закладів, розкрито методи консервативного виконання окремих завдань, викладено основні завдання педагогічної практики, загальні та спеціальні засоби її проведення.*

***Ключові слова:** педагогічна практика, засоби проведення уроку, студенти, учні, програма педагогічної практики.*

***Аннотация.** В статье осуществлен аналитический обзор научных публикаций, касающихся современных аспектов комплексной работы учителя биологии, исследованы и обобщены существующие требования к обучению и правильному выполнению программы педагогической практики для студентов высших учебных заведений, раскрыты методы консервативного выполнения отдельных задач, изложены основные задачи педагогической практики, общие и специальные средства ее проведения.*

***Ключевые слова:** педагогическая практика, средства проведения урока, студенты, ученики, программа педагогической практики.*

***Annotation.** The article provides an analytical review of scientific publications concerning modern aspects of the biology teacher integrated work, the existing requirements for training and the correct implementation of pedagogical practice programs for students of higher educational institutions are studied and generalized, methods of conservative fulfilment of certain tasks are described, the main tasks of pedagogical practice, general and special means of conducting pedagogical practice are outlined.*

***Keywords:** pedagogical practice, means of conducting a lesson, students, pupils, pedagogical practice program.*

У системі професійної підготовки майбутніх учителів важливою є роль педагогічної практики. Вона є органічною частиною навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їх практичною діяльністю у закладах навчання і виховання. Під час педагогічної практики студенти шляхом особистого досвіду, набутого у школі, оволодівають уміннями та навичками викладання свого предмету і виховання учнів, вчать самостійно і творчо застосовувати знання, здобуті у процесі навчання в університеті. Основними загальними завданнями педагогічної практики є:

- виховання професійно значущих якостей особистості вчителя, потреби у педагогічній самоосвіті;
- виховання стійкого інтересу та любові до професії вчителя;
- закріплення, поглиблення і збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань у процесі їх використання під час вирішення конкретних педагогічних задач;
- формування і розвиток професійних умінь і навичок;
- вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності;
- ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, а також із передовим педагогічним досвідом;
- надання допомоги навчально-виховним установам для вирішення завдань виховання учнів.

Діяльність студентів під час педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, адекватна змісту і структурі педагогічної діяльності, організовується в реальних умовах школи. Вона характеризується тим же розмаїттям відносин (з учнями, їхніми батьками, учителями, студентами) і функцій, що й діяльність учителя, тому ця діяльність повинна ґрунтуватися на професійних знаннях, спиратися на певний теоретичний фундамент.

Метою нашої статті є необхідність охарактеризувати загальні вимоги до педагогічної практики та застосування інноваційних засобів проведення уроків з учнями в школі.

- За час педагогічної практики студенти мають оволодіти такими уміннями:
- визначати конкретні навчально-виховні завдання, враховуючи загальну мету національного виховання, вікові та індивідуальні особливості учнів, соціально-психологічні особливості колективу;
 - вивчати особистість школяра і колектив учнів з метою діагностування і проектування їх розвитку і виховання;
 - здійснювати поточне і перспективне планування педагогічної діяльності (навчальної і позаурочної роботи з предмету, колективної діяльності дітей);

– використовувати різноманітні форми і методи організації навчально-пізнавальної, трудової, громадської, художньо-творчої, ігрової діяльності учнів, організувати колектив дітей на виконання поставлених завдань;

– співпрацювати з учнями, вчителями, класними керівниками, батьками, вихователями та іншими особами, що беруть участь у вихованні дітей;

– спостерігати та аналізувати навчально-виховну роботу, коригувати її;

– проводити педагогічний супровід серед батьків.

Формування професійних умінь і навичок здійснюється на навчальних заняттях з усіх дисциплін і у процесі педагогічної практики. Неперервна педагогічна практика передбачає включення до систематичної педагогічної діяльності протягом усього терміну навчання у вищому навчальному закладі. До системи педагогічної практики включаються такі її види:

– педагогічна практика студентів I–III курсів;

– літня педагогічна практика;

– навчально-виховна практика студентів IV–V курсів.

Ця система передбачає поступове ускладнення діяльності від курсу до курсу, виходячи із цілей і завдань навчання на кожному етапі професійної підготовки, ступеня теоретичної забезпеченості і ступеня самостійності студентів у процесі діяльності, рівня підготовки та індивідуальних особливостей студентів [1–3].

Завдання педагогічної практики полягають у наступному:

– навчальні:

– поглибити знання студентів з предметів, що визначають зміст практики (забезпечити зв'язок теоретичних знань фахових дисциплін з реальним педагогічним процесом, використання їх у розв'язанні конкретних навчальних, розвивальних і виховних завдань), розвивати професійні творчі здібності, уміння проводити уроки з використанням сучасних інноваційних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності (формувати психологічну готовність до роботи в школі, створювати умови для само актуалізації та саморозвитку студентів), сприяти створенню діалогічного комунікативного простору у вході практики;

– наукові:

– поглибити теоретичні знання студентів з фахових дисциплін на основі індивідуальних завдань, вивчення передового педагогічного досвіду вчителів, виробити творчий підхід до педагогічної діяльності) розвивати професійно дослідницькі здібності студентів), формувати вміння проводити науково дослідницьку роботу;

– виховні:

– виховувати у студентів стійкий інтересі любов до професії вчителя) формувати в майбутніх учителів педагогічні вміння і навички, що сприяють

розвиткові у них професійних якостей учителя, потреби в педагогічній самоосвіті);

– професійні:

– формувати у студентів уміння та навички:

а) правильно визначати:

– типи уроків, їх організаційну структуру залежно від мети, змісту, вікових особливостей учнів та конкретних умов проведення уроків;

– організаційні форми, методи й засоби проведення уроків відповідно до дидактичних принципів навчання, враховуючи вікові, психологічні особливості учнів і конкретні умови навчання;

– навчальну, виховну мету уроку зі спеціальності та в позакласних виховних заходах, а також організаційні форми та методи їх проведення;

б) добирати і, за необхідності, виготовляти роздатковий матеріал, наочність до уроків відповідно до їх пізнавальної мети;

в) своєчасно та уміло застосовувати технічні засоби навчання для проведення уроків зі спеціальності та в позакласній роботі;

г) стимулювати інтерес та активність учнів до засвоєння знань, розвивати їхню увагу, мислення, мовлення;

д) давати психолого-педагогічний аналіз уроків та позакласних заходів зі спеціальності, проведених студентами конкретної групи;

е) самостійно вивчати передовий педагогічний досвід учителів, робити відповідні висновки, які розкривали б особливості професії вчителя, узагальнювати й використовувати його в своїй навчальній роботі в університеті (написання рефератів, доповідей, курсових та дипломних робіт) [4–6].

Під час педагогічної практики здійснюється:

– виховання у студентів стійкого інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті;

– закріплення, поглиблення та синтезування психолого-педагогічних, методичних і мовних знань у процесі їх використання для вирішення конкретних навчальних завдань;

– свідоме застосування студентами теорії навчання в практичній діяльності, усвідомлення її професійної значущості;

– формування та розвиток професійних умінь і навичок щодо підготовки і проведення практики;

– розвиток у студентів вміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз та об'єктивну самооцінку своєї педагогічної діяльності;

– ознайомлення із сучасними досягненнями навчально-виховної роботи в школі, передовим педагогічним досвідом, інноваційними формами та методами проведення уроків зі спеціальності;

– вироблення творчого підходу до педагогічної діяльності [4–6].

Сучасний урок повинен бути якісним, адже ці питання постійно перебувають у полі уваги не тільки вчителів: вони торкаються випускників, їх обговорюють батьки, піднімає держава як одну з головних проблем забезпечення якісної освіти. Тому сучасний вчитель має усвідомити: щоб освіта була якісною, педагогічну діяльність слід спрямовувати не тільки на засвоєння учнями знань, предметних умінь і навичок, а й на засвоєння ними способів, методів і прийомів, на розвиток здібностей у пізнанні нового, на створення умов для розвитку, реалізації своїх намагань як в освітній діяльності, так і загалом у суспільстві.

Інформаційний простір технологій не тільки полегшив доступ до інформації і відкриває можливості варіативності навчальної діяльності, її диференціації та індивідуалізації, але і дозволяє по-іншому організувати взаємодію усіх суб'єктів навчання, побудувати освітню систему, в якій учень був би активним і рівноправним учасником освітньої діяльності.

У навчальному процесі особливе місце відводиться таким формам занять, що забезпечують участь кожного учня у проведенні уроку, підвищують ефективність цієї діяльності. Ці завдання можна успішно розв'язувати завдяки інформаційним технологіям.

Основними перевагами сучасних технологій є те, що вони дозволяють інформатизувати навчально-виховний процес та найбільш точно відповідають вимогам сучасної школи. Цілі такого навчання спираються на потенційні можливості комп'ютера як засобу пізнавально-дослідницької діяльності учнів, забезпечують особистісно-орієнтований підхід до навчання, що сприяє розвитку індивідуальних здібностей учнів. Поєднання текстової, графічної, аудіо-відео-інформації, відчутно підвищує якість навчального матеріалу, що подається школярам, підвищує і успішність їх засвоєння.

Отже, є такі етапи педагогічної практики:

– *підготовчий початковий*, під час якого студент-практикант повинен взяти участь у настановчій конференції в університеті та школі. Ознайомитися із класним колективом, вивчити план роботи, розклад уроків та інші важливі документи. Також складає індивідуальний план роботи під час педагогічної практики, відвідує уроки вчителів, позакласні заходи;

– *проведення практики (основний етап)*, під час якої студент повинен провести не менше п'яти уроків. Проте, студента допускають до проведення уроків лише за наявності конспекту уроку підписаного вчителем;

– *підсумки практики (заклучний етап)*, які передбачають підготовку студентом-практикантом низки необхідних документів про проходження педагогічної практики:

- звіт про виконану роботу;
- повний конспект одного уроку;

- план-конспект виховного заходу;
- психологічну характеристику учня;
- характеристику школи на студента-практиканта, яку підписує директор, учитель та класний керівник.

Студент повинен здати звітну документацію керівнику педагогічної практики для перевірки та оцінювання та взяти участь в підсумкових заходах з педагогічної практики [3–6].

Отже проведений аналіз та узагальнення інформації спеціальної літератури засвідчують необхідність застосування сучасних засобів проведення студентами педагогічної практики. Важливе місце серед засобів проведення практики є взаємодія студента-практиканта з учнями.

Педагогічну практику варто трактувати як елемент у становленні учителя біології та його особистісних якостей фахівця. Тому практика повинна відтворювати сумарність засвоєних у результаті психолого-педагогічної та предметної підготовки студента умінь послідовно обґрунтовувати і методично правильно будувати навчальний процес. Педагогічна практика як елемент у становленні учителя біології є ключовим показником професійної готовності студента до педагогічної діяльності. Вона надає можливість майбутньому вчителю аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання біології, застосовувати інноваційні засоби й технології під час її засвоєння учнями, випрацювати індивідуальний стиль методики викладання.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Радянська школа. – 1991. – № 6. – С. 48–56.
3. Науково-освітній потенціал нації погляду ХХІ століття. У 3 кн. Кн. 3. Модернізація освіти / авт.-упоряд. : В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін.; Міністерство освіти і науки України. – К. : Навч. книга, 2003. – С. 251–266.
4. Грицай Н. Б. Методика позакласної роботи з біології програма курсу / Н. Б. Грицай. – Рівне : МЕНУ ім. академіка Степана Дем'янчука, 2005. – 23 с.
5. Методическая подготовка молодых учителей-биологов к проведению внеклассной работы в школе : сб. трудов. – М : МГПИ, 1976. – 110 с.
6. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки. Навчальний посібник О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О.О.

Салейчук Е. В., студент магістратури, Калько А. Д., д.геогр.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

БІОГЕОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕНТОМОФАУНИ УКРАЇНИ

***Анотація.** В статті досліджено біогеографічні аспекти формування ентомофауни великої рогатої худоби в Україні. Розглянуто історичні передумови та визначено основні етапи становлення вчення про ентомофауну. Проаналізовано біогеографічні особливості поширення хвороб великої рогатої худоби, спричинених ектопаразитами.*

***Ключові слова:** ентомологія, велика рогата худоба, ектопаразити.*

***Аннотация.** В статье исследованы биogeографические аспекты формирования энтомофауны большого рогатого скота в Украине. Рассмотрены исторические предпосылки и определены основные этапы становления учения об энтомофауне. Проанализированы биogeографические особенности распространения болезней большого рогатого скота, вызванных эктопаразитами.*

***Ключевые слова:** энтомология, большой рогатый скот, эктопаразиты.*

***Annotation.** The article is devoted to biogeographic aspects of the analysis of the state of the cattle entomophage in Ukraine. Historical aspects are considered and the main stages of the doctrine of the entomophage formation are determined. The biogeographic peculiarities of the distribution of cattle diseases caused by ectoparasites are analyzed.*

***Keywords:** entomology, cattle, ectoparasites.*

Наука, що вивчає комах, – ентомологія (від грецьких слів έντομον – комаха і λόγος – учення) – бере свій початок з найдавніших часів, головним чином, у контексті сільського господарства (особливо щодо біологічного контролю і бджільництва). Проте, початок наукових досліджень з цієї тематики датується приблизно XVI–м століттям. Основоположником ентомології є Арістотель, який і ввів цей термін.

Дослідження в галузі морфології, систематики, біології та екології найнебезпечніших комах займалися такі вчені: Ф. Бацера, Е. К. Брандт, Н. Ландуа, А. Левенгук, М. Мальпігі, А. Пагенштейхер, Я. Сваммердам, роботи яких здобули світове визнання. Важливим етапом в розвитку ентомології стало відкриття трансмісивної ролі членистоногих, значний внесок у розвиток якої зробили Д. І. Благовещенський, Д. К. Заболотний та ін. Експедиції академіка С. Н. Павловського та його учнів територіями України і Середньої Азії дали змогу з'ясувати поширення різноманітних

комах, які переносили трансмісивні захворювання. Значний внесок у вивчення комах зробив український учений професор І. А. Машкей та його учні [1–4].

Практичне значення комах, головним чином, їх шкода для людини і її майна, викликало численні дослідження з вивчення властивостей і особливостей шкідливих комах і пошуку засобів для боротьби з ними. Серед комах, які шкодять безпосередньо самій людині, особливо заслуговують на увагу ті, які є переносниками хвороб. [5]. Водночас, заходи з боротьби зі шкідливими комахами часто зустрічають різноманітні природні перешкоди і є здійсненними тільки при точному знанні способу життя шкідників. Докладні біологічні дослідження і спостереження за шкідливими комахами дають можливість уникнути багатьох помилок, пов'язаних з незнанням біології комах. Способи боротьби поступово удосконалюються. В цьому сенсі особливо важливим є винахід методу обприскування рослин рідинами з метою отруєння комах, які нападають на ці рослини [6]. Інший спосіб боротьби з комахами – розведення паразитів шкідливих комах (грибних хвороб і паразитичних комах) з часом також набув важливого значення [7].

Із накопиченням знання про спосіб життя комах, з'ясувалася надзвичайна складність взаємин між окремими видами комах. Особливо цікаві як з теоретичної, так і з практичної точки зору явища паразитизму і симбіозу, поширені серед комах. Найчастіше зустрічається паразитизм серед перетинчастокрилих і двокрилих, причому виявляється, що одні паразити є строго одноїдними, тобто живуть за рахунок певного виду комах, тоді як інші – багатоїдні [8]. Є безліч вторинних паразитів, тобто тих, що живуть за рахунок паразитів, потім паразитів 3-го і навіть 4-го ряду. Звернули на себе увагу явища симбіозу, які зустрічаються, головним чином, серед мурах і термітів, а саме у співтоваристві з цими комахами живе безліч інших комах (та деяких павукоподібних), життя яких тісно пов'язане з життям їх господарів [9].

Раніше під комахами розумілися і деякі інші класи членистоногих, переважно павукоподібних і багатоніжок, тому вивчення цих класів тварин також входило до завдань ентомології [10]. Важливим є вчення про географічне розповсюдження, класифікацію і систематику комах.

Вивчення ентомофауни є надзвичайно актуальним завданням вирішення якого дозволить запобігти багатьом хворобам великої рогатої худоби (ВРХ) і зниженню втрат сільськогосподарської продукції.

Метою нашої статті є дослідження аспектів біогеографічної організації і визначення видового і кількісного складу ентомофауни в Україні.

Основне завдання ентомології – одержання і узагальнення нових знань про світ комах з метою вирішення питань загальної біології та прикладних завдань захисту людини і рослин від негативного впливу шкідливих комах, охорони ентомофауни як фактора стійкості біоценозів [11]. Є велика кількість видів шкідливих комах і кліщів, для яких сільськогосподарські

тварини є ідеальним джерелом живлення і житла. Одні з них постійні екто- або ендopаразити, інші – тимчасові. Так, наприклад, ектопаразитами, які проводять всю або велику частину життя на тілі тварини, є воші, блохи, кровососки, багато видів кліщів. До ендopаразитів відносяться личинки підшкірних, шлункових і порожнинних оводів. Личинки деяких мух є мешканцями ран. Велика група шкідливих комах відноситься до тимчасових паразитів тварин, для яких останні є лише годувальниками. До них належать комарі, гедзі, мухи-жигалки, мошки, мокреці [12].

Членистоногі – паразити сільськогосподарських тварин завдають величезного збитку тваринництву. Багато які з них є переносниками збудників небезпечних інфекційних і інвазивних захворювань або, паразитуючи на тваринах, викликають зниження їх продуктивності.

Великі втрати несе тваринництво від гемоспоридійних захворювань, переносниками збудників яких є іксодові кліщі і гедзі. Польові мухи *M. amica* і *M. autumnalis* є переносниками телязюзу великої рогатої худоби (ВРХ) і філяріозу коней, мокреці – африканської чуми коней і блутангу овець. Наявність мух у тваринницьких приміщеннях може сприяти швидкому розповсюдженню таких захворювань як ящур, рожа, та ін. В період масового нападу кровосисних двокрилих комах молочна продуктивність корів знижується на 20–40 %. Великі втрати спостерігаються і від оводових захворювань тварин. Значного збитку тваринництву завдають коростяні, кошарні, курячі кліщі і інші паразити тварин.

Тому знищення шкідливих членистоногих і захист тварин від їх нападу дозволяють запобігти або зменшити число захворювань тварин і втрати м'яса, молока і яєць.

З цією метою доцільно розглянути комах, які ведуть паразитичний спосіб життя і належать до типу *Arthropoda* (членистоногі), рядів крилатих та безкрилих класу *Insecta*. До ряду крилатих (*Pterygota*) належать представники з повним перетворенням (*Holometabola*), а до ряду безкрилих (*Apterygota*) – з неповним перетворенням (*Hemimetabola*). Близько 200 видів їх є проміжними і дефінітивними хазяями гельмінтів тварин, переносниками збудників інвазійних та інфекційних хвороб. Комах, життя яких тісно пов'язане з теплокровними тваринами, називають зоотропними, а з людьми – синантропними. Більшість синантропних представників одночасно є й зоотропними. Хвороби, які вони спричинюють у тварин, називають ентомозами.

Комахи роздільностатевої. Більшість з них проходить чотири фази розвитку: яйця, личинки, лялечки, імаго. Личинки живляться, ростуть і кілька разів линяють. Зовнішньо і функціонально вони відрізняються від імаго. Після дозрівання вони перетворюються на лялечку – фазу зовнішнього спокою і глибоких внутрішніх змін. З лялечок вилуплюються дорослі комахи, головна функція яких – живлення та відтворення потомства. У деяких комах самки не живляться і, відклавши яйця або личинки, гинуть. При неповному перетворенні розрізняють такі фази розвитку: яйце, личинка,

імаго. Личинка, що виходить з яйця, зовні схожа на дорослу комаху, але менша за розміром. Вона кілька разів линяє і перетворюється на імаго.

За несприятливих умов (зниження температури, підвищеної або зниженої вологості, голодування) життєві процеси в організмі комах сповільнюються або призупиняються (анабіоз), що призводить до стану нерухомості та припинення їх росту (діапауза). Однак і в такому стані вони пристосовуються до існування. З появою оптимальних умов життєві процеси в них відновлюються.

Найбільшої уваги заслуговують комахи, що належать до таких рядів:

1. Diptera (двокрилі), що поділяється на підряди: Nematocera (довговусі), який об'єднує родини: Culicidae (комарі), Simuliidae (мошки), Ceratopogonidae (мокреці); Brachicera (коротковусі) – Hypodermatidae (підшкірні оводи), Gastrophilidae (шлунково-кишкові оводи), Oestridae (порожнинні оводи), Muscidae (справжні мухи), Calliphoridae (сині і зелені м'ясні мухи), Sarcophagidae (сірі м'ясні мухи), Hyppoboscidae (кровососки), Tabanidae (гедзі).

2. Siphunculata – воші.

3. Mallophaga – волосоїди, пір'яїди, пухоїди.

4. Siphonaptera – блохи.

5. Haemiptera – клопи.

6. Blattoptera – таргани.

Гіподермоз (Hypodermosis) – хронічне захворювання ВРХ, спричинене личинками підшкірних оводів *Hypoderma bovis* та *H. lineatum* родини Hypodermatidae і характеризується запаленням шкіри, підшкірної клітковини, загальною інтоксикацією, схудненням, зниженням м'ясної і молочної продуктивності тварин. Гіподермоз досить поширений. Частіше на нього хворіє рогата худоба, однак, можуть заражатись також коні, вівці, кози та інші тварини. Відомі випадки паразитування личинок підшкірних оводів у людей. Молоді тварини інвазуються в 2–3 рази інтенсивніше, ніж дорослі. У деяких регіонах гіподермозом може уражатись до 80–100 % ВРХ. Поширення оводів у окремих зонах має осередковий характер.

Для усунення цього захворювання необхідно проводити комплекс профілактичних і лікувальних заходів. Тварин, заражених личинками оводів і не оброблених інсектицидами, варто не виводити з приміщень і не випасають. Якщо ступінь інвазії ВРХ становить 5 % і більше, то восени слід обробити усе поголів'я в господарстві і у приватному секторі, а навесні – тільки уражених. Тварин, що надходять у стадо з іншої місцевості, потрібно піддати клінічному і лабораторному обстеженню.

Заходи боротьби зі шкідниками ВРХ розглянемо на прикладі Тячівського району Закарпатської області (табл. 1, 2).

Дерматобіоз (Dermatobiosis) – хронічне захворювання ВРХ, яке спричинюється личинками овода *Dermatobia hominis* родини Cuterebridae і характеризується місцевим запаленням шкіри, загальною інтоксикацією організму, зниженням продуктивності тварин.

Таблиця 1

План діагностичних досліджень на гіподерматоз ВРХ у
Тячівському районі у 2017 р.

№ з/п	Сільська рада	План на рік	План 2 квартал
1	Тячівська	3100	3100
2	Тересв'янська	2700	2700
3	Дібровська	2900	2900
4	Вільхівська	3000	3000
5	Нересницька	2400	2400
6	Дубівська	3000	3000
7	Тереблянська	3000	3000
8	Всього по району	20100	20100

Таблиця 2

План діагностичних щеплень і лікувально-профілактичних заходів
на фасцильоз ВРХ в Тячівському районі у 2017 р.

№ з/п	Сільська рада	План		Виконано				
		рік	I кв.	I кв.	6 м	9 м	4 кв.	рік
1	м. Тячів			75	75	75		75
2	Тячівська	1600	800	595	595	595	800	595
3	Тересв'янська	1200	600	450	450	450	600	450
4	Дібровська	1400	700	400	400	400	700	400
5	Вільхівська	1600	800	930	930	930	800	930
6	Нересницька	1200	600	550	550	550	600	550
7	Дубівська	1600	800	855	855	855	800	1290
8	Тереблянська	1400	700	700	700	700	700	1400
9	По району	10000	5000	4480	4480	4480	5000	5615

Його збудником є тропічний овід, який зовні нагадує джмеля. Він розвивається з повним перетворенням (яйце, личинка, лялечка, імаго). З метою знищення кровосисних комах і кліщів тварин потрібно купати або обприскувати інсектоакарицидними препаратами. З початку випадання личинок на лялькування і до його закінчення в господарствах зі стійловим утриманням худоби необхідно здійснювати регулярне прибирання будівель.

Едемагеноз (*Oedemagenosis*) – хвороба жуйних тварин, спричинена личинками підшкірного овода *Oedemagena tarandi* відноситься до родини *Hypodermatidae* і характеризується місцевим запаленням шкіри, загальною інтоксикацією організму та зниженням продуктивності тварин. Для усунення цього захворювання навесні потрібно проводити одноразовий клінічний огляд усього поголів'я. Тварин, уражених личинками, необхідно обробити інсектицидами. Забій хворих тварин слід здійснювати у спеціально обладнаних для цього місцях. Личинок потрібно збирати і знищувати.

Водночас необхідно своєчасно обприскують ВРХ репелентами та інсектицидними препаратами, оскільки, здорові тварини легше витримують затяжні холодні зими. До того ж рання хіміотерапія дає змогу запобігти розвитку хвороби і втратам продуктивності та забезпечує отримання в період планового забою шкір високої якості.

Естроз (Oestrosis) – захворювання овець та рогагої худоби, спричинюється личинками овода *Oestrus ovis* родини Oestridae, характеризується запаленням носа, глотки, лобової пазухи, оболонки головного мозку і призводить до виснаження та загибелі тварин. Ранню хіміопрфілактику захворювання потрібно проводити у неблагополучних господарствах. Для овець і кіз усіх вікових груп, які випасалися на пасовищах, необхідно обробити хіміопрепаратами. Регулярно потрібно проводити клінічний огляд тварин; не допускати вигання хворих овець без попередньої обробки інсектицидами на пасовище. У період масового захворювання хворі тварини виділяють значну кількість личинок, які потрібно збирати і спалювати. У цей час двічі на тиждень кошари необхідно очищати і готувати для термічного знезараження. Не дозволяється вивозити овець у благополучні, не заражені населені пункти без попередньої лікувально-прфілактичної обробки тварин.

Отож, з проведеного дослідження можна зробити висновок, що проаналізовані і обґрунтовані ентомози жуйних тварин, хвороби спричинені личинками оводів, а також хвороби спричинені постійними ектопаразитами тварин вимагають детального огляду в регіональному контексті. Загалом наведені реальні заходи для запобігання хворобам ВРХ і людей вказують на нагальну потребу в обмеженні впливу біогеографічних факторів поширення хвороб, особливо їх сезонності.

1. Паразитологія та інвазійні хвороби сільськогосподарських тварин : Підруч. / В. К. Чернуха, Ю. Г. Артеменко, В. Ф. Галат та ін.; За ред. В. К. Чернухи. – К. : Урожай, 1996. – 448 с. 2. Жерихин В. В. Введение в палеоэнтомологию / В. В. Жерихин, А. Г. Пономаренко, Расницын А. П. – М. : КМК, 2008. – 371 с. 3. Булыко А. Н. Большой словарь иноязычных слов. – М. : Мартин, 2004. – 1987 с. 4. Росс Г. Энтомология / Г. Росс, Ч. Росс, Д. Росс. – М. : Мир, 1985. – 572 с. 5. Щеголев В. Н. Сельскохозяйственная энтомология / В. Н. Щеголев. – М., 1980. – 450 с. 6. Сельскохозяйственная энтомология, М., 1976. 7. Холодковский Н. А. Курс энтомологии теоретической и прикладной, 4 изд., т. 1–3 / Н. А. Холодковский. – М.–Л., 1927–1931. 8. Яхонтов В. В. Экология насекомых / В. В. Яхонтов. – М. : Высшая школа, 1969. – 488 с. 9. Бондаренко Н. В. Практикум по общей энтомологии, 2 изд. / Н. В. Бондаренко, А. Ф. Глущенко А. Ф. – Л., 1985. 10. Варли Дж. К. Экология популяций насекомых, пер. с англ. / Дж. К. Варли, Дж. Р. Градуэлл, М. П. Хассел М. – 1978. 11. Бей-Биенко Г. Я. Общая энтомология, 3 изд. / Г. Я. Бей-Биенко М. – 1980. 12. Непоклонов А. А. Состояние и перспективы борьбы с членистоногими вредителями сельскохозяйственных животных / А. А. Непоклонов // Проблемы ветеринарной санитарии : Труды ВНИИВС. – М., 1968. – С. 3–10.

Рецензент: д. психол. н., професор Ставицький О.О.

Сойко І. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто особливості методики навчання письма учнів початкової школи. Розкрито, що одним із завдань періоду навчання грамоти є формування в учнів уміння розбірливого і швидкого письма, що зобов'язує учителя виробляти в дітей автоматизоване письмо. Визначено, що доведена до автоматизму навичка письма сприяє швидкому викладенню думок на папері – розвитку письмової мовленнєвої практики. Обґрунтовано, що необхідною складовою мовленнєвої писемної компетенції є навичка письма, а її сформованість – одна з умов переходу до формування культурного писемного мовлення, в основі якого лежить зміст, логіка, зв'язність, розумілість, точність, виразність, переконливість.

Ключові слова: навичка письма, методика навчання грамоти, аналітико-синтетичний метод, диктант.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности методики обучения письма учащихся начальной школы. Раскрыто, что одной из задач периода обучения грамоте является формирование в учащихся умения разборчивого и быстрого письма, что обязывает учителя производить у детей автоматизированное письмо. Определено, что доведенный до автоматизма навык письма способствует быстрому изложению мыслей на бумаге – развития письменной речевой практики. Обосновано, что необходимой составляющей речевой письменной компетенции является навык письма, а его сформированность – одно из условий перехода к формированию культурной письменной речи, в основе которой лежит содержание, логика, связность, понятность, точность, выразительность, убедительность.

Ключевые слова: навык письма, методика учебы грамоты, аналитико-синтетический метод, диктант.

Annotation. The article deals with the peculiarities of teaching the writing methods in elementary school students. One of the tasks of the writing studying period is the formation of students' skill in intelligible and fast writing. This obliges the teacher to train an automated writing in children. Authenticity of written skills facilitates the rapid expression of thoughts on paper – the development of written speech practice. The necessary component of the written

literacy competence is the writing skill. Its formation is one of the conditions for the transition to the writing culture formation, based on content, logic, connectivity, clarity, accuracy, expressiveness, persuasiveness.

Keywords: *writing skills, methodology of writing skills formation, analytical and synthetic method, dictation.*

Початкова школа третього тисячоліття потребує від учителя нових, нетрадиційних підходів і форм навчання. Вік комп'ютеризації та наукового прогресу ставить перед школою нові завдання, отже, вимагає розробки нових педагогічних технологій та вмілої реалізації їх у практичне освітянське життя, а ще – нового навчально-методичного забезпечення, яке б врахувало зміни, що відбулися у зв'язку з реформуванням загальної середньої освіти. В. Сухомлинський зазначав: «Без уміння, вільно, швидко і свідомо читати, вільно, швидко і напівавтоматично писати людина залишається мовби напівсліпою». Не варто доводити цю аксіому: без вміння занотувати свої думки на папері ми б ніколи не змогли розповісти про це справжнє диво – почерк [1, с. 10].

Думка занотувати свої спостереження виникла незабаром після того, як почалося спілкування між людьми за допомогою мови. Це і стало поштовхом до виникнення письма. Отже, усне мовлення і письмо – це два компоненти, які взаємопов'язані між собою.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлюється тим, що якість формування навичок письма в учнів початкових класів залежить від правильного усвідомлення методів навчання, їхніх особливостей, взаємозв'язку і класифікаційних структур. Саме орієнтування в системі методів і прийомів навчання письма дозволяє зробити їхній доцільний вибір з урахуванням мети уроку, характеру змісту навчального матеріалу, рівня знань і умінь учнів.

У методиці формування навичок письма в молодших школярів, на думку Н. Агаркової, М. Вашуленка, О. Желтовської, Г. Костюк, І. Кирея, М. Кучинського, О. Прищепи, К. Соколової, В. Трунової, М. Чабайовської та ін., важливими є питання ефективних способів навчання, співвідношення навчального методу і прийому, ролі різних методів у забезпеченні вільного володіння учнями письмом.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб розкрити особливості навчання письма в учнів, довести актуальність цієї проблеми в початковій школі.

Завдання статті – уточнити характеристику основних методів навчання письма молодших школярів, стисло розглянути історію їхньої розробки, а також на основі вивчення досвіду роботи вчителів початкових класів класифікувати й описати прийоми навчання письма кожного з методів, з'ясувати особливості їхнього використання у сучасній початковій школі.

У роботі вчителя для досягнення оптимальної ефективності навчального процесу особливе значення має система, під якою слід розуміти застосування у певній послідовності різних прийомів і видів вправ. Разом з тим система – це динамічна категорія, вона не може бути раз і назавжди прийнятою або заданою, це наслідок постійних творчих пошуків самого педагога, врахування конкретних умов – адже кожна група дітей, не говорячи вже про окремі їх групи, потребує дещо іншої послідовності навчальних заходів, певного перегрупування видів роботи, які б найбільше відповідали рівневі знань, навичкам даного класу, специфічним умовам його навчання (місто, село, діалектне оточення і та ін.). Сам учитель (його особисті уподобання, досвід) відіграє вирішальну роль у створенні і реалізації системи. Якщо педагог не виявляє до навчальної роботи інтересу, то будь-яка форма навчальної роботи, яка сама по собі ефективна й цікава, втрачає ці якості. Щоб можна було задовольняти конкретні практичні потреби (і особливості учнів, умови роботи, і уподобання та можливості вчителя) дуже важливо розширювати арсенал засобів викладання мови, видів навчальної роботи.

Однією з найскладніших та важливих соціально-педагогічних проблем, які розв'язуються в галузі народної освіти, є запровадження систематичного навчання дітей із шестирічного віку [2, с. 12]. У зв'язку з цим виникла потреба ввести до структури початкової ланки загальноосвітньої школи додатковий клас «знизу». Психологічні, фізичні та фізіологічні особливості шестирічних дітей, порівняно із семирічними, вимагають істотних змін як в організації, так і в методиці навчання грамоти. Учитель має добирати такі методичні прийоми, які найповніше враховують особливості дитячого сприймання, уваги, мислення, пам'яті, що сприяють всебічному розвитку школярів – формуванню в них на відповідному мовному матеріалі прийомів розумової діяльності: аналізу і синтезу класифікації, узагальнення, абстрагування, порівняння, уміння робити посильні висновки.

Для шестирічних першокласників оволодіння грамотою має стати природним процесом, який хоча б у загальних рисах був подібним до засвоєння дитиною рідного мовлення у ранньому віці. Серед багатьох інших факторів цьому значною мірою сприятиме формування і розвиток у дітей внутрішніх мотивів до оволодіння читанням і письмом. А такі позитивні мотиви можна сформувати тільки за умови, якщо на уроках грамоти, за словами К. Д. Ушинського, пануватиме бадьора, оптимістична атмосфера, яка б виключила психічну і фізичну перевтому, пригнічення або приниження дитячої особистості. Особливо це стосується дітей, які дещо відстають від ровесників в оволодінні тими чи іншими навчальними вміннями. Учитель має пам'ятати, що подібні випадки, як правило, трапляються внаслідок певних об'єктивних причин, які потрібно своєчасно виявити й усунути [2, с. 5].

Навчання грамоти для шестирічних дітей являє собою поступовий перехід від гри, яка в дошкільному віці є провідною, до початкових форм навчальної діяльності. Якщо дії організовувати у формі гри, то діти успішно оволодівають складними аналітико-синтетичними діями, і згодом ця гра може перетворитися для них у серйозну діяльність, сприятиме їхньому навчанню, вихованню і розвитку.

Грунтовність, міцність оволодіння знаннями, уміннями й навичками з рідної мови можуть бути забезпечені ретельною підготовкою вчителя до уроку. Важливо, щоб учитель добре продумував цілі й завдання кожного уроку, враховуючи особливості оволодіння грамотою не тільки окремих груп учнів даного класу, а й сильніших та слабших школярів.

Досвід навчання шестиліток у школі дає підстави твердити, що за умови правильних методичних підходів протягом першого року успішно формуються не тільки навички читання й письма, а й, головне, — інтерес до дитячої книги, що є одним з найважливіших завдань, які стоять перед класоводами у період навчання грамоти.

У початковій ланці школи письмо є складовою частиною всього змісту навчання рідної мови. Його не можна розглядати ізольовано: воно тісно пов'язане з навчанням читати, з правописом, розвитком усного і писемного мовлення, образотворчим мистецтвом, працею, фізкультурою.

Навчання письма та формування почерку являється одним з розповсюджених засобів фіксації думок та ідей, а тому нерозбірливий, нечіткий почерк забирає багато часу й уваги того, хто читає, призводить до помилкового прочитування тексту і навіть до трагічних життєвих ситуацій та різноманітних непорозумінь (нечітко виписаний рецепт на ліки, нечітко написане прізвище, ім'я, по батькові в документах тощо).

Письмо – комплексний вид навчальної діяльності. Воно складається з багатьох структурних компонентів, умінь і навичок, оволодіння якими – складний, тривалий і нелегкий процес не тільки для шестирічного, а й для семирічного першокласника, а формування почерку – складна справа взагалі для учнів початкових класів [2, с. 8].

Навчаючись писати, дитина, по суті, має оволодіти трьома основними групами навичок, а саме:

- а) технічними – уміння правильно користуватися письмовим приладдям, координувати рухи руки, додержувати гігієнічних правил письма;
- б) графічними – правильно зображувати букви та їх поєднання, склади, слова, писати букви з правильним нахилом, певної висоти, ширини, рівномірно розміщувати їх у слові, а слова в рядку;
- в) орфографічними – визначати звуковий і буквений склад слів, написання яких збігається з вимовою (встановлювати і «переводити звуки в буквені знаки») [3, с. 24].

У процесі письма потрібно виділити спеціальні операції (дії) мовленнєвого характеру: аналіз звукового складу слова, яке необхідно зображувати, уточнення звуків-фонем, розмежування звуків, близьких за звучанням, розрізнення збігу приголосних, окремих елементів, що входять у складні звукові комплекси. Виділені звуки (фонемі) учні переводять у графічні знаки – букви, перекодовують звукове мовлення у букви. Крім цього, дітям доведеться фіксувати мовлення буквами, тобто використовувати умовні знаки, які є способом закріплення (кодом) мови. Ці графічні знаки – буквене позначення звуків (фонем чи їх сполучень) – дитина спочатку читатиме (перехід від букв до вимови їх у словах), а потім писатиме (перехід від вимовленого і почутого до букв, тобто до правил орфографії). При цьому зображення знаків (букв) вимагатиме від шестиліток чіткого уявлення про той чи інший знак.

Навчання письма шестирічних відбувається на основі аналітико-синтетичного методу, який передбачає поелементний аналіз букв, зіставлення їх за спільністю чи подібністю елементів, синтез елементів, що становлять той чи інший графічний образ букви. Такий шлях навчання будується на психофізіологічних особливостях дітей саме шестирічного віку. Відомо, що шестирічний школяр не може диференціювати складові частини письмового знака, а сприймає його цілісно.

Дитина схоплює лише загальний вигляд знака, але не бачить його елементів. Породжується цілісність не кількістю повторних записів кожного знака, а його членуванням на елементи й активним конструюванням знака.

Послідовність первинного ознайомлення з буквою така:

а) зорове сприймання загального малюнка (накреслення) знака;

б) поділ його на основні елементи з точними словесними вказівками вчителя, звідки починати написання знака або його частини, як поєднати ці частини в знаки, як пов'язати з наступним знаком;

в) відтворення знака дітьми [4, с. 24].

Засвоїти накреслення нової будови допомагає прийом порівняння її з формою знака, який вивчили на попередньому уроці, або з предметами навколишньої дійсності. При цьому діти знаходять не тільки подібні, а й відмінні елементи, тобто відразу звертають увагу на характерні відмінності знака, що дає змогу не змішувати його з іншими, в тому числі й з друкованими.

Найскладніше для починаючого школяра – відтворити знак. Враховуючи те, що він не може одночасно поєднувати сприйняття зразка букви та її зображення, для полегшення цього процесу в зошитах подано зразки букви на початку рядка, в куточку сторінки – букву великого розміру. Поряд з буквами в рядку пропонується стигмографічне зображення знаків (у вигляді контурів або помічене крапками), стрілочками показано напрям рухів штрихів, відмічено початок букви.

Користуючись вказівками вчителя та попереднім поясненням зображення частини (елементів) знака, учневі легше відтворити форму букви за її елементами. Обведення букви по контурах – це практичне використання елементів копіювального методу навчання писати, виправданого під час навчання шестирічних, а на перших порах і семирічних першокласників.

Під час письма учень повинен уважно стежити за своєю поставою, за правильністю тримання ручки, розміщенням зошита на парті, рухом пера (кульки) на рядку, відчуттями, які виникають від положення тулуба і напруження м'язів під час руху руки; він оцінює, наскільки схоже його зображення букви із зразком.

Поряд із зразком у зошиті доцільно використовувати зразок рукописних букв великого розміру, що демонструється на дошці. Учитель заздалегідь готує картки-таблиці із зображенням знака у збільшеному розмірі. Показуючи нову букву, він проводить кінчиком указки в напрямі зображення букви та відповідних її частин. Діти напівголосно повторюють за вчителем накреслення букви, проводять її зображення в повітрі, закріплюють це «бачення» зображенням на дошці крейдою чи вологим пензликом, ганчіркою, на індивідуальних дощечках і тільки після такої підготовки починають писати її в зошиті.

Учитель має виявити відразу дітей, які пишуть лівою рукою – лівша. Це їхня специфічна особливість, можливо спадкова. Не можна категорично забороняти писати лівою рукою. Якщо дитині під час письма важко переключитися на зображення букв правою рукою, можна дозволити писати лівою.

Вчити дитину писати, оцінювати свою і чийсь роботу, висловлювати при цьому оціночні судження, знати, до яких рівнів навченості дійшов учень, які труднощі на його шляху, як він вчиться їх переборювати, заохочувати дитину долати їх – одне з головних завдань уроків письма.

Таким чином, подальша оптимізація навчального процесу неможлива без піднесення ефективності уроку, вдосконалення і творчого використання методів прийомів і форм навчання мови, серед яких важливе місце посідають диктанти.

Диктант – це такий прийом організації навчальної діяльності на уроці, в процесі якої учні відтворюють письмово сприйнятий ними на слух (продиктований частинами) текст. Диктанти, якщо вміло проводити і застосовувати різні їх види, є одним із засобів боротьби за культуру писемної мови учнів, вони виконують організуючу і виховну роль, допомагають сформувати цінні навички регламентованої роботи, вміння дотримуватись встановленого порядку і ритму [5, с. 24]. У той же час сама передача на письмі вимагає великого напруження і зосередження уваги. Отже, це один із засобів виховання в школярів уваги, дисциплінованості, організованості,

точності й акуратності в навчальній діяльності, вміння включитись у розумову роботу і виконувати поставлене завдання в даний момент.

Терміном диктант позначаємо і продукт цієї діяльності – різновид письмової роботи, виконаної під диктовку. Він допомагає організувати ритмічну, колективну роботу всього класу над одним текстом, причому дозволяє використовувати для цього тексти з оптимальними для даних умов характеристиками, краще, ніж деякі інші прийоми, забезпечує зворотну інформацію, отже, є засобом і навчання і контролю. Але можливості цієї форми навчальної роботи ще не повністю реалізуються, тому відчувається необхідність більш глибокого вивчення матеріалу на цю тему, популяризації різних видів диктантів і раціональних прийомів їх проведення.

Диктанти (і як певна форма навчальної роботи, і як її продукт) бувають різних видів, кожен з яких має свої характерні особливості. Щоб визначити типи диктантів і намітити певну їх систему, необхідно виділити такі ознаки, які б не належали однаково до всіх вправ, а виявляли б себе в окремих видах по-різному, отже, могли б служити достатньою основою поділу, без якої неможлива наукова класифікація понять.

Поділ має бути також адекватним, тобто разом узяті члени поділу повинні вичерпувати собою обсяг родового поняття (яке підлягає поділу). Проте в даному випадку нерідко самі автори відчували, що перераховані ними види диктантів не вичерпують усієї їх різноманітності.

Ознаками (основами) для поділу загальної категорії диктантів на типи можуть бути: 1) мета виконуваної роботи; 2) особливості тексту, який диктуємо; 3) характер відтворення учнями продиктованого тексту – без змін чи із заданими змінами і якими саме; 4) спосіб (методика) проведення диктанту [6, с. 202].

Залежно від мети виконуваної роботи диктанти бувають навчальними або контрольними (перевірними). Оскільки навчальні диктанти допомагають виявити також рівень знань учнів, а контрольні мають і навчальне значення, межа між ними до певної міри умовна, але це стосується вказаних видів не в принципі, а в деталях [6, с.202].

Текст, що диктується, може бути зв'язним (єдиним, цілісним синтаксично і за змістом) або складатись з окремих речень, словосполучень або слів. У цьому плані відповідна термінологія (номенклатура видів письмових робіт) ще не склалась, хоч уже широко почав використовуватись термін «словниковий диктант» (текст, що диктується з окремих слів).

Залежно від того, як учні записують продиктований їм текст – без змін чи із змінами і якими саме – диктанти поділяються на чотири групи: 1) текстуальні (дослівні), 2) вибіркові, 3) вільні 4) творчі. Самі назви, по суті, вказують на специфіку кожного виду.

Наведена класифікація визначає головні, «типові» види диктантів. Але не можна забувати і про можливості комбінування їх, поєднання ознак

різних типів, дальшого урізноманітнення, методики проведення та ін. Слід зазначити, що навчальні диктанти більш поширені (їх частотність незрівнянно вища), ніж контрольні. Ті чи інші форми навчальних диктантів (текстуальних, вибіркових, вільних, творчих) є фактично складовою частиною повсякденної роботи вчителя на уроках, контрольні ж проводяться, як правило, раз на чверть [7, с. 24].

Суть запропонованої класифікації можна стисло сформулювати так. Існують чотири основних типи диктантів: текстуальний, вибірковий, вільний і творчий. Кожний з них залежно від мети проведення може бути навчальним або контрольним, а навчальний залежно від способу опрацювання тексту, тобто методики проведення – попереджувальним або пояснювальним (перед написанням чи після здійснюємо орфографічний, пунктуаційний чи стилістичний розбір, пояснення тексту). Попереджувальні диктанти бувають слуховими або зоро-слуховими, а пояснювальні – слуховими або слухо-зоровими.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити такі висновки: процес навчання дітей письму в букварний період має ґрунтуватися на міцних науково-методичних та психологічних знаннях учителя, оскільки від того, який рівень сформованості навичок письма в молодших школярів залежить ефективність здійснення мовної освіти учнів у середній та старшій загальноосвітній школі.

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський – К. : Радянська школа, 1973. – Т 3. – 464 с. 2. Кучинський М. Формування навичок письма – одна з основних проблем початкової школи / М. Кучинський // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 10–13. 3. Прищепа К. С. Збірник диктантів з української мови для 1–3 класів / К. С. Прищепа. – К., 1994. – 192 с. 4. Шпак В. П. Формування графічних навичок письма / В. П. Шпак // Початкова школа. – 1991. – № 11. – С. 24–25. 5. Методика викладання української мови в початковій школі / Олійник І. С., Іваненко В. К., Рожило Л. П., Скорик О. С. – К., 1999. – 310 с. 6. Кравчук Д. М. Писемне мовлення учнів 1–3 класів / Д. М. Кравчук – К., 1985. – 136 с. 7. Горбачук В.Т. Види диктантів і методика їх проведення / В. Т. Горбачук – К., 1994. – 94 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Ставицький О. О., д.психол.н., професор, Гіль Т. А., студентка магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ НА САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

***Анотація.** У статті представлено емпірично отримані результати оцінки впливу соціально-психологічних умов на процес самовизначення особистості підлітків. Розкрито, що соціально-психологічними умовами самовизначення особистості підлітка є: соціальна активність, позитивні стосунки з дорослими та однолітками, висока самооцінка у поєднанні з високим рівнем домагань, позитивна спрямованість, здатність прикладати вольові зусилля, мотивація на успіх, незалежність, впевненість у собі, здатність до самоаналізу.*

***Ключові слова:** самовизначення, особистість, підлітки, самооцінка, рівень домагань, мотивація.*

***Аннотация.** В статье представлены эмпирически полученные результаты оценки влияния социально-психологических условий на процесс самоопределения личности подростков. Раскрыто, что социально-психологическими условиями самоопределения личности подростка являются: социальная активность, положительные отношения со взрослыми и сверстниками, высокая самооценка в сочетании с высоким уровнем притязаний, положительная направленность, способность прикладывать волевые усилия, мотивация на успех, независимость, уверенность в себе, способность к самоанализу.*

***Ключевые слова:** самоопределение, личность, подростки, самооценка, уровень притязаний, мотивация.*

***Annotation.** The article presents empirically obtained results of the modern socio-psychological conditions influence on the process of self-determination of adolescents' personality. The socio-psychological conditions of an adolescent's personality self-determination are: social activity, positive relationships with adults and peers, high self-esteem coupled with high levels of aspiration, positive orientation, ability to apply volitional efforts, motivation for success, independence, self-confidence, ability to self-examine.*

***Keywords:** self-determination, personality, adolescents, self-esteem, level of aspirations, motivation.*

Підлітковий вік є перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самовизначенні, самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими.

Пізнання себе, формування на цій основі певного ставлення до себе, самовизначення, самоствердження, самопізнання, зміни самооцінки – усе це та багато інших явищ зазнають суттєвих кількісних та якісних перемін саме у підлітковому віці та узагальнені в одному понятті: «самосвідомість».

У процесі пошуків свого «Я» (цінностей, ідеалів, поглядів), набуття ідентичності, самовизначення, самоствердження і саморозвитку у підлітків на рівні самоусвідомлення формується система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я» – «Я- концепції». Але порівняно невеликий життєвий досвід і ще не сформований життєвий світогляд нерідко породжують суперечності між потребою у самовизначенні і невмінням реалізувати його.

Підліток не розуміє сам себе. Він ще не став еством для себе. Він знаходиться у стані становлення. Але він перестав вже бути еством у собі. «В собі» і «для себе» у нього роз'єднані: в цьому основний факт перехідного віку і основна риса його структури. Стан зрілості характеризується злиттям того і іншого моменту [1, с. 216]. Ці слова Л. С. Виготського дуже точно характеризують те, що психології вважається центральним моментом розвитку особистості у підлітковому віці.

Вивчення самосвідомості, самовизначення та самоствердження особистості було предметом дослідження вітчизняних вчених: М. І. Алексєєвої, Б. Г. Ананьєва, А. Г. Асмолова, І. Д. Беха, В. М. Бехтерева, О. О. Бодальова, Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, І. С. Булах, П. Я. Ганнушкіна, О. Жизномірської, О. В. Кебрікова, К. Леонгарда, А. Є. Лічко, Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, С. Д. Максименка, В. І. М'ясищева, Л. Осьмак, Н. Пов'якель, М. Савчина, Д. Фельдштейна, П. Р. Чамати й ін. та зарубіжних: Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса, З. Фрейда, К. Юнга та ін. Проблематика робіт охоплює розгляд теоретичних та прикладних питань: генезис самосвідомості відповідно вікових періодів розвитку особистості; залежність розвитку самосвідомості від впливу соціального оточення; особливості формування професійної, громадянської, екологічної свідомості та самосвідомості; вплив самосвідомості, як основного фактора самоконтролю й саморегуляції поведінки та ін. проблема самоствердження та самовизначення підлітків є актуальною і сьогодні, оскільки акселерація, соціально-економічні зміни суспільства та інші чинники провають зміни психологічного розвитку особистості. Особливо це стосується підліткового віку, коли ці процеси відбуваються інтенсивніше, вони більше пов'язані з соціумом і значною мірою визначають подальше життя людини.

Метою нашої роботи є оцінки впливу сучасних соціально-психологічних умов на процес самовизначення особистості підлітків.

В поглядах психологів існують різні точки зору на питання створення сприятливих соціально-психологічних умов для самовизначення особистості підлітків. Так, беручи до уваги позиції найбільш відомих дослідників підліткового віку, слід зазначити, що ще на початку ХХ століття Е. Шпрангер визначив такі новоутворення: відкриття «Я», виникнення рефлексії та усвідомлення своєї індивідуальності. Л. С. Виготський [1] відзначає, що домінуючими для цього віку є два новоутворення – це розвиток рефлексії і на її основі – самосвідомості. Низка психологів (А. Геззел, К. Левін, Е. Еріксон, П. Блос) до психосоціальних новоутворень у цьому періоді відносять пубертатний розвиток, перетворення соціалізації, становлення ідентичності. Л. І. Божович надає особливу значущість розвитку мотиваційної сфери. На її думку, головним новоутворенням середнього шкільного віку є мотив досягнення певного положення (статусу) в групі однолітків [2]. Д. Б. Ельконін відзначав, що центральне новоутворення підліткового віку – це прагнення бути і вважатися дорослим. Т. В. Драгунова, І. С. Кон виділяють в якості найважливішого новоутворення почуття дорослості. Сучасні дослідники цього віку І. В. Дубровіна, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстих віддають перевагу найважливішій потребі особистості підлітка, яка виступає як центральне новоутворення – потреби в неформальному, інтимному спілкуванні. Більшість українських психологів (Г. С. Костюк, М. Й. Боришевський, О. А. Проскура, О. Кононко) схиляються до думки, що саме почуття дорослості виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижневою особливістю його особистості – «її структурним центром» [3].

Аналіз психологічних джерел дозволяє виділити поряд із почуттям дорослості, потребу в самоствердженні як центральне новоутворення підліткового віку [1; 2; 3; 4].

Генезис даного феномену отримав обґрунтування у роботах Л. І. Божович, яка розглядала самоствердження як одну з важливих мотиваційних ліній цього віку [2].

Описуючи особливості становлення самосвідомості підлітків, вчений О. В. Скрипченко визначав самоствердження як «закономірно виникаючий атрибут соціалізації підлітка, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв'язків» [3, с. 225]. Постійні взаємодії з однолітками породжують у підлітка прагнення зайняти гідне місце серед них. Потреба в самоствердженні настільки сильна, що заради визнання себе однолітками, підліток здатний на будь-які вчинки: він може поступитися своїми поглядами і переконаннями, може здійснити дії всупереч своїм моральним установкам. Потребою в самоствердженні можна пояснити і трансформації

естетичної сторони образу «Я». В залежності від історичного часу, покоління підлітків стверджуються по-різному. Так, характерним є самоствердження за рахунок зовнішності: підлітки то відпускають довге волосся, то стрижуть його фасонно, то бриються наголо. В одязі віддають перевагу або дуже вузькому стилю, або носять, навпаки, хламиди. В сучасний час з'явилася нова тенденція: розмальовувати обличчя різними смужками, зображеннями, захисними символами; наносити на тіло татування і символічні тексти.

Представлені результати емпіричного дослідження дозволять краще усвідомити та за умови врахування дорослими (педагогами, психологами, батьками) тих соціально-психологічних умов, які в найбільшій мірі сприяють процесу самовизначення підлітка, дадуть можливість скоротити термін перехідного періоду й пом'якшити його перебіг.

Дослідження особливостей сучасних соціально-психологічних умов самовизначення підлітків ми почали за методикою «Дослідження самооцінки та рівня домагань» [5]. Отримані кількісні показники узагальнені та представлені в табл. 1.

Таблиця 1
Кількісні показники (%) самоставлення підлітків до власного «Я» (n=119)

Назви шкал	Самооцінка			Рівень домагань			Ступінь розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою		
	Рівні розвитку (к-ть досліджуваних у %)								
	високий	адекватний	низький	високий	адекватний	низький	сильний	помірний	слабкий
Розум і здібності	47,32	50,24	2,44	73,54	2,46	–	26,22	23,78	2,44
Характер	49,81	40,63	0,56	81,23	14,42	4,35	31,42	26,21	5,21
Авторитет серед однолітків	45,63	51,62	2,75	74,34	25,66	–	28,71	25,96	2,75
Вміння	37,35	53,46	9,19	78,56	21,44	–	41,21	32,02	9,19
Зовнішність	55,63	39,72	4,65	1,87	20,83	7,30	16,24	18,89	2,65
Упевненість у собі	34,86	45,33	19,81	80,64	19,36	–	45,78	25,97	19,81

У процесі дослідження було встановлено, що у підлітків спостерігається переважно високий рівень самооцінки, за винятком однієї шкали: «Впевненість у собі» (34,86 %). Досліджувані цієї групи здійснювали акцент на «Характері» (49,81 %) та «Розумі та здібностях» (37,32 %). Досліджувані з адекватним рівнем самооцінки особливої значущості надавали перевагу «Вмінням» (53,46 %) та «Авторитету серед однолітків» (51,62 %). Характерно, що для підлітків з низьким рівнем самооцінки визначальними виступали шкали «Впевненість у собі» (80,64 %), «Характер» (9,56 %) та «Вміння» (9,19 %). За результатами кількісного аналізу самоставлення було виявлено, що більшість досліджуваних (від 73 % до 92 %) показують високий рівень домагань, за винятком шкали «Зовнішність» (1,87 %), за якою спостерігався найнижчий показник.

З нашої точки зору, більшість підлітків є досить впевненими у власних можливостях і здібностях, що позитивно впливає на оволодіння ними знаннями. Однак, «надумана» частиною підлітків впевненість не допомагає їм у навчанні та здобутті високих результатів, тим самим вони, самостверджуючись, розчаровуються у собі. Співвідношення високої самооцінки та високого рівня домагань підлітків є сприятливим для їхнього розвитку, оскільки вказує на чіткість та адекватність дій досліджуваних. Підлітки прагнуть виправдати сподівання батьків, друзів, учителів, але не завжди їм це вдається, оскільки зіштовхуються з багатьма труднощами, які ними важко долаються. Вони добре знають, як необхідно діяти в певних складних ситуаціях, однак часто дотримуються власної позиції «Я», яка не завжди співпадає з соціальними нормативами.

Адекватним рівнем розвитку домагань була оцінена незначна кількість респондентів (з 14,42 % до 26,46 %) майже за всіма шкалами. Отже, можна стверджувати, що розбіжність між домаганнями і самооцінкою досліджуваних підлітків є високою.

Це пов'язано з тим, що діти часто завищують власні потенціали і прагнуть стати більш розумними, досвідченими у всьому, зокрема, бажають та очікують високої оцінки оточуючих про себе, вимагають позитивного ставлення та визнання їх дорослими членами суспільства. В цілому, досліджувані цього віку добре усвідомлюють оточення та власне «Я», але не завжди обирають правильний шлях до успіху. Аналізуючи розбіжності рівнів домагань і самооцінки, необхідно виділити помірний рівень. Відповідно до цього, найбільшої значущості набувають шкали: «Розум і здібності» (23,78 %), «Впевненість у собі» (25,97 %), «Характер» (26,21 %), «Авторитет серед однолітків» (25,96 %). Встановлено, що підлітки з високим рівнем домагань і високою самооцінкою, як правило, не можуть досягти перспектив у своїй діяльності, відчувають певні труднощі в реалізації мети. Вони деякою мірою можуть демонструвати «закритість», «черствість» у почуттях, переживаннях, міркуваннях.

Самостверджуючись, підлітки якомога яскравіше намагаються проявити певні здібності, власний характер, прагнуть впевнено почуватися серед однолітків й водночас здобувати авторитет у соціальних взаємодіях.

Варто зазначити, що особистість підліткового віку намагається будь-яким чином досягти успіху, здобути першість, стати лідером у класі. Тому нами було проведено опитування учнів за допомогою методики «Визначення оцінки мотивації схвалення» [5]. Кількісні дані опитування відображені в табл. 2.

Таблиця 2

Кількісні показники (%) рівнів мотивації успіху підлітків (n=119)

Рівні досягнення мотивації успіху	Розподіл досліджуваних за рівнями мотивації успіху	
	кількість	%
Високий	41	34,46
Середній	62	52,10
Низький	16	13,44

За даними, наведеними у табл. 2, можна зробити висновок, що у старших підлітків високий рівень мотивації схвалення становить – 34,46 %. Ці досліджувані підлітки, хоча й намагаються «гарно» вчитися, досягати успішних результатів, однак є менш умотивованими до процесу навчання, оскільки відбувається переоцінка їх цінностей та життєвих орієнтирів щодо певних навчальних дисциплін. Вони більше прагнуть займатися тією діяльністю, яка їм до вподоби, яка викликає у них захоплення, а не те, що подобається їхнім батькам.

Середній рівень мотивації схвалення у підлітків становить 52,10 %. Це засвідчує, що у підлітків простежуються різні тенденції. В одних ситуаціях, досліджувані досягають позитивних успіхів у будь-якій діяльності (навчанні, спорті, музиці), а в інших ситуаціях, навпаки не прагнуть досягати успіху й не користуються авторитетом чи престижем, які вони мають серед однолітків.

Низький рівень мотивації схвалення у досліджуваних становить 13,44 %. Обґрунтовується це тим, що такі підлітки, самостверджуючись, неадекватно оцінюють власні можливості та здібності, їм значно важче самовизначатися із ціннісними пріоритетами. Ці досліджувані підлітки здебільшого очікують позитивного схвалення з боку дорослої спільноти та близького їм оточення.

Підводячи підсумки проведеного дослідження, слід зазначити, що становлення самовизначення підростаючої особистості відбувається за рахунок демонстрування самому собі та оточуючим розмаїття форм і

засобів самоствердження починаючи з раннього віку, але чітких обрисів у них особа набуває у підлітковому віці. Це пов'язано з віковими та психофізіологічними особливостями в період дорослішання: підлітки виявляють бажання здобувати авторитет у класі, прагнуть налагодити міжособистісні взаємини з групою однолітків, які б підтримували їх у всіх починаннях, вимагають від дорослої спільноти позитивного схвалення себе як особистості. Поряд з цим, учні цього віку проявляють себе і за допомогою позитивних засобів самоствердження: частіше прагнуть бути самостійними, старанними, активними у своїх шкільних справах, намагаються сумлінно виконувати доручення вчителів та батьків. Однак, окремі підлітки цього віку презентують себе інакше, зокрема за допомогою деструктивних форм самоствердження: частіше використовують сленг, демонструють зверхнє ставлення до оточуючих, у них виникає недовіра до зовнішніх очікувань, нівелюються моральні імперативи. Вони досить критичні, відчайдушні та ризиковані особистості. Такі підлітки також вдаються і до негативних засобів самоствердження: більше прагнуть до несправедливості, гострих відчуттів і бажань, безвідповідально ставляться до позицій дорослих. Варто підкреслити, що в більшості випадків самоствердження підлітка залежить від тих соціальних умов, у яких перебуває підліток, і які, саме він «вибере» форми та засоби для особистісного становлення «Я» – самовизначення.

Соціально-психологічними умовами самовизначення особистості підлітка є: соціальна активність, позитивні стосунки з дорослими та однолітками, висока самооцінка у поєднанні з високим рівнем домагань, позитивна спрямованість, здатність прикладати вольові зусилля, мотивація на успіх, незалежність, впевненість у собі, здатність до самоаналізу.

Перспективи подальших розвідок досліджуваного питання вбачаємо у створенні та апробації програми соціально-психологічного тренінгу розвитку самовизначення особистості підліткового віку.

1. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти т. – Т. 4 / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416с.
4. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.
5. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : Дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. – К., 2004. – 466 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Ставицький О. О., д.психол.н., професор, Сигін І. М., студентка магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

Анотація. У статті представлено результати теоретичного аналізу психолого-педагогічної проблеми готовності студентів до створення сім'ї. Розкрито, що психологічна готовність до створення сім'ї детермінується самим студентом, а точніше його поведінкою, діяльністю та активною життєвою позицією. Показано, що набуваючи різні знання, в тому числі з основ психології шлюбу та сім'ї, студент має можливість підвищити рівень власної освіченості та набутти соціальної зрілості, що буде сприяти позитивній мотивації та адекватним шлюбно-сімейним домаганням.

Ключові слова: психологічна готовність, студент, сім'я, розлучення, мотивація, об'єктивні та суб'єктивні чинники.

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа психолого-педагогической проблемы готовности студентов к созданию семьи. Раскрыто, что психологическая готовность к созданию семьи детерминирована самим студентом, а точнее его поведением, деятельностью и активной жизненной позицией. Показано, что приобретая различные знания, в том числе по основам психологии брака и семьи, он имеет возможность повысить уровень собственной образованности и приобрести социальную зрелость, что, будет способствовать положительной мотивации и адекватным брачно-семейным притязаниям.

Ключевые слова: психологическая готовность, студент, семья, развод, мотивация, объективные и субъективные факторы.

Annotation. The article presents the results of theoretical analysis of the psychological and pedagogical problem of students' readiness for the creation of a family. The psychological readiness for the creation of a family is determined by the student himself, or rather his behavior, activity and active life position. Acquiring different knowledge, including the basics of psychology, marriage and family, they have the ability to raise their own awareness and gain social maturity. This, in turn, will contribute positive motivation and adequate matrimonial claims.

Keywords: psychological readiness, student, family, divorce, motivation, objective and subjective factors.

Сім'я покликана виконувати важливу роль первинного та основного осередку суспільства. Проте, процес трансформації сучасної сім'ї, як соціального інституту, супроводжується тривожними ознаками її дезорганізації – збільшенням кількості розлучень, деструктивних конфліктів, формальних стосунків, зниженням рівня народжуваності, послабленням виховного потенціалу сім'ї тощо. Це вказує на те, що інститут сучасної сім'ї потребує удосконалення.

Безумовно, зміцнення сім'ї багато в чому залежить від її соціально-економічної, правової захищеності. Водночас головною причиною більшості сімейних проблем є несприятливі для сімейного життя індивідуально-психологічні характеристики подружжя та неготовність молоді створювати стабільні сім'ї. У цьому зв'язку одним із важливих напрямків збереження стабільного шлюбу є розвиток психологічної готовності молодих людей до створення сім'ї. Причому ефективність цієї роботи, значною мірою, залежить від підготовки молоді не тільки в школі, а й під час її навчання у вищих навчальних закладах. Однак, як свідчить практика, така робота у більшості ВНЗ має формальний характер, внаслідок чого студенти не отримують знання про психологію шлюбу та сім'ї. У майбутньому це стає причиною для виникнення деструктивних сімейних конфліктів та розлучень.

Аналіз науково-психологічних джерел свідчить про те, що окремі проблемні питання, пов'язані з різними аспектами сімейно-шлюбної взаємодії, розглядали у своїх працях такі дослідники як: Т. В. Андреева, О. І. Бондарчук, О. Я. Кляпєць, Г. А. Кошонько, М. І. Мушкевіч, Г. І. Онищенко, С. М. Хоружий, Р. П. Федоренко, Л. Б. Шнейдер та ін.

Теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників проблем створення та існування сім'ї свідчить про те, що вчені досліджували різні аспекти психології сім'ї: психологічну сумісність подружжя та емоційну адаптацію у перші роки після укладення шлюбу (Р. П. Федоренко та ін.), чинники, що впливають на задоволеність шлюбом чоловіків та жінок, розподіл ролей у сім'ї (Т. В. Андреева, Г. І. Онищенко), вплив ціннісних орієнтацій та шлюбно-сімейних настанов партнерів на майбутню подружню взаємодію (О. Я. Кляпєць, Н. Н. Посисоєв, М.-Л. А. Чєпа), характер емоційних стосунків та невдале подружнє життя (Г. Навайтис, І. А. Семінкіна, Р. П. Федоренко, Г. А. Фомюк та ін.).

Зазначимо, що розглядати проблему готовності до створення сім'ї необхідно також і через призму теоретичних положень загальної, педагогічної та вікової психології, що розкривають закономірності розвитку людини як самодостатньої, цільної, внутрішньо-гармонійної особистості (Т. В. Андреева, Л. И. Божович, О. І. Бондарчук, В. Н. Дружинін та ін.). Також доцільно використати результати дослідження у сфері психології сім'ї та шлюбу (Т. В. Андреева, В. М. Дружинін, Л. Б. Шнейдер та ін.), шляхи підготовки молоді до створення сім'ї (Т. В. Андреева, О. Б. Кізь, Ф. Я. Кочкарова та ін.).

Метою нашої статті є представлення результатів теоретичного аналізу досліджень соціальних психологів, що дозволило сформулювати та систематизувати психологічні чинники процесу формування психологічної готовності студентів до створення сім'ї.

Практика свідчить, що психологічна готовність студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) до створення сім'ї суттєво залежить від низки чинників як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. Для того, щоб вплив цих чинників мав позитивний характер існує потреба у їх виявленні та всебічному вивченні. Адже недостатній рівень психологічної готовності студентів до створення сім'ї є причиною прийняття ними помилкових рішень та створення нестабільних шлюбів. Це, в свою чергу, негативно позначається на їх душевному благополуччі, поведінці та діяльності (перш за все, на результатах навчання). Зважаючи на це, питання підготовки студентів до створення сім'ї потребують серйозної уваги як з боку посадових осіб факультетів, психологічної служби навчального закладу, так і викладачів.

Результати вивчення молодих сімей вказують на те, що сукупність дошлюбних чинників, які спонукають молодих людей створити шлюб, може бути різною. Зокрема, Т. Ф. Суслова [1] до таких чинників відносить: місце і ситуації знайомства молодих людей; перше враження один про одного; соціально-психологічні характеристики осіб, що вступають у шлюб; тривалість періоду залицянь; ініціатора шлюбної пропозиції (юнак, дівчина, батьки, друзі, тощо); час на роздуми про шлюбну пропозицію; ситуація оформлення шлюбу; вік майбутньої подружньої пари; батьки та їх відношення до створення шлюбу дітьми; динамічні та характерологічні особливості майбутньої подружньої пари; стосунки в сім'ї з братами та сестрами. Позитивний вплив на створення шлюбу відіграють: знайомство на роботі чи в навчальному закладі; взаємне позитивне перше враження; період знайомства від одного до півтора років.

Існує певна статистика передшлюбного знайомства молодих людей. Наприклад, Л. Б. Шнейдер [2] наводить такі дані: 36,7 % майбутніх пар знайомляться в місцях відпочинку; 31,0 % – за місцем навчання чи роботи; 9,0 % – знайомі з дитинства; 8,0 % – познайомилися на вулиці чи в транспорті. Як бачимо досить великий відсоток майбутнього подружжя знайомиться під час навчання, отже вищий навчальний заклад суттєво впливає на активізацію міжособистісних контактів молодих людей та їх зближення.

До зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на психологічну готовність до подружніх взаємовідносин, А. О. Денисенко [3] відносить: віковий період вступу в шлюб та його тривалість, матеріальний статус партнерів, батьківський вплив та ін., а також: індивідуальні особливості подружжя, зокрема, мотиви вступу в шлюб, вираження адаптаційних можливостей, емоційна і моральна зрілість тощо.

Серед суб'єктивних чинників особливе місце займають мотиви створення сім'ї. С. В. Ковальов [4] виділяє п'ять основних мотивів: кохання, духовну близькість, матеріальний розрахунок, психологічну відповідність і моральні міркування. Зазначимо, що кохання у цьому переліку мотивів займає особливе місце. Це пояснюється тим, що воно є досить складним комплексом переживань, що розрізняються за своїм змістом.

У сучасній психології прийнято розрізняти три мотивації створення сім'ї: мотивація на сам факт шлюбу, мотивація на певний тип шлюбу, мотивація на певну людину.

Головна рушійна сила при мотивації на сам факт шлюбу – намір укласти шлюб. Деколи це відбувається під впливом інших при реалізації гасла «Пора!». При цьому інша людина є тільки засобом для виконання заповітного бажання – одружитися або вийти заміж. І загалом неважливо, який саме партнер поряд. Важливо, щоб був і не заперечував проти укладення шлюбу. Якщо такої людини поблизу немає – всі сили витрачаються на її пошуки. Самі по собі такі дії не забарвлені в негативні тони. У багатьох випадках шлюб стартує саме з цієї позиції, і люди, що мали серйозну потребу в сімейній самореалізації, довго і щасливо, в усякому разі благополучно живуть в шлюбі. Проблеми виникають, коли згодом зустрічається людина, яка здатна викликати сильне почуття. Такий варіант навіть не розглядається як психологічна зрада: адже внутрішня переконаність свідчить, що законний чоловік був всього лише засобом.

Що стосується мотивації на певний тип шлюбу, то у цьому випадку діють упевнені в собі люди, таким чином, вони орієнтуються на такого партнера, який здатний здійснити їх мрії, який відповідає якомусь уявленню про престижний варіант шлюбних відносин. У минулі часи для дівчат ознакою успішного заміжжя був шлюб з військовослужбовцем, працівником партійних органів. Для юнаків – шлюб з дочкою відомих людей, начальників. Сьогодні символом успішного заміжжя є шлюб з іноземцем або іноземкою, багатою людиною, фотомоделлю. Сам по собі цей факт не несе негативного забарвлення. Проте, проблеми виникають тоді, якщо в житті зустрічається інший привабливий варіант. Такі порівняльні вибори можуть відбуватися в житті багато разів: завжди можна знайти когось ще краще.

Мотивація на певну людину. В цьому випадку обранець сприймається як конкретна реальна людина, зі всіма слабостями і недоліками. Звичайно, можуть зустрітися і кращі і красивіші, але це нічого не змінить. Це є свідомий вибір з установкою на схвалення певної людини і особистою відповідальністю за свої почуття.

Психолог А. Б. Добрович [5] стверджує, що існують певні групи мотивів, що спонукають людину до вступу у шлюб, які нею не усвідомлюються. На його думку, такими є: взаємне акторство (коли партнери грають романтичні

ролі); спорідненість інтересів; хвороблива самозакоханість (коли досягнення бажаної цілі здійснюється будь-якою ціною); капкан неповноцінності (коли зливаються в єдине ціле установка вдячності і відчуття реалізації «останнього шансу»); інтимна удача; взаємодоступність; порядність; вигода; помста; страх перед самотністю.

Оскільки мова йде про мотиви створення студентом сім'ї, то варто звернути увагу на те, що ряд дослідників (Н.І.Оліфірович, Т.О.Зінкевич-Куземкіна, Т.Ф.Велента) виділяють поняття неадекватної мотивації створення шлюбу, що може виявлятися як:

- можливість заповнити дефіцит (через бажання позбавитися відчуття самотності і непотрібності, недоотриманого кохання, уваги і турботи);
- спосіб відокремитися від батьківської сім'ї (отримати самостійність);
- спосіб подолати певну кризу (помститися колишній коханій людині);
- бажання відповідати нормам соціального оточення, що стосується віку вступу до шлюбу та інших аспектів шлюбної поведінки;
- компенсація почуття неповноцінності (для підвищення відчуття особистої значимості та самоповаги);
- бажання досягти певної мети (отримати матеріальну чи соціальну вигоду);
- вимушена необхідність (вирішити певні життєві труднощі, пов'язані з позаплановою вагітністю, вирішенням житлових чи матеріальних проблем).

На нашу думку, наведений вище перелік дає достатнє уявлення про неадекватну мотивацію створення шлюбу. Проте потребує деякого доповнення. Наприклад, в процесі індивідуальних бесід зі студентами з'ясувалося, що серед мотивів створення шлюбу в них також є: бажання реалізувати свої еротичні фантазії, а також – страх втратити привабливого партнера. На нашу думку це теж вияви неадекватної мотивації, оскільки такі мотиви не є стабільною основою повноцінного кохання, а є лише виявом егоїстичного «Я» особистості. Адже партнер для ініціатора шлюбу не представляє собою цінності як особистість, важливими є лише такі його функціональні характеристики, які мають значення для задоволення власних потреб.

Практика свідчить, що досить часто студенти вважають, що під час навчання легше створити сім'ю, особливо дівчатам, оскільки згодом їх можливості суттєво зменшуються (через збільшення віку, зміну місця проживання, де важко знайти шлюбного партнера та ін.). Така думка студентської молоді обумовлена, перш за все, специфікою середовища вищого навчального закладу, в якому тривалий час (4–6 років) концентруються молоді люди віком від 17 до 24 років, що об'єднані спільною діяльністю

Шлюбно-сімейні домагання формуються в процесі соціалізації з раннього дитинства. На це безпосередньо впливає родина, вона ж опосередковує усі впливи зовнішнього соціального оточення. Чинниками

формування особистості в сім'ї вважаються: ступінь гармонійності подружнього життя батьків, загальне сприйняття дитинства (було воно щасливим чи нещасливим), ставлення батьків до дітей, розподіл сімейних ролей, спосіб життя батьків. Саме в дитинстві під впливом батьків закладається програма, що підказує як жити у дорослому житті, якого партнера обирати, які стосунки з ним мати, скільки буде дітей тощо [6]. Шлюбно-сімейні домагання, які належать до структури життєвих домагань особистості, є суб'єктивним чинником. Вони формуються під впливом, перш за все, суспільних і особистісних потреб.

Численні дослідження соціологів, психологів, педагогів свідчать про те, що стабільна сім'я може бути створена при певній готовності молодих людей до сімейного життя. Зокрема, А. М. Сізанов [7] стверджує, що поняття «готовність до сімейного життя» включає соціально-етичну, мотиваційну, психологічну і педагогічну готовність. При цьому мотиваційна готовність до сімейного життя включає кохання, як основний мотив створення сім'ї, готовність до самостійності, відчуття відповідальності за сім'ю тощо.

Готовність до створення сім'ї і її благополуччя багато в чому залежать від здорового способу життя молодих людей, які беруть шлюб.

Молоді люди, створюючи сім'ю, зазвичай, думають про матеріальні і житлові проблеми. За даними численних досліджень чинник матеріальної і житлової забезпеченості на стабільність сім'ї безпосередньо не впливає. Проте погані матеріальні умови життя часто підсилюють конфліктні ситуації, що виникають з інших причин.

Результати дослідження зазначених вище наукових джерел дозволяють зробити висновок, що психологічна готовність студентів ВНЗ створювати сім'ї є складним психологічним утворенням, що залежить від багатьох суб'єктивних та об'єктивних чинників. При цьому основні *суб'єктивні чинники* базуються на індивідуально-психологічних особливостях молодої людини і включають: вік студента (сприятливий для сімейного життя та народження дитини); темперамент та характер (відношення людини до своїх обов'язків, ставлення інших людей та до себе); мотивація (наприклад, бажання стати самостійним і незалежним від батьків, страх самотності, страх втратити привабливого партнера, бажання мати дітей та ін.); рівень освіченості (у тому числі в питаннях сімейно-шлюбних стосунків); шлюбно-сімейні домагання (вимоги, очікування, бажання, надії стосовно свого майбутнього шлюбу і сім'ї); соціальна зрілість (засвоєння зразкових норм сімейно-шлюбного життя, що визначають спрямованість і характер взаємодії в майбутньому шлюбі).

Щодо основних *об'єктивних чинників*, то слід зазначити, що вони відображають елементи життєвого середовища (мікросистеми, мезосистеми та екосистеми), які впливають на студентську молодь. Як свідчить практика до таких відносяться: вплив суспільної думки (наприклад, не залишитися

старою дівою); широкі можливості для вибору шлюбного партнера (у навчальному закладі навчаються сотні юнаків та дівчат одного вікового діапазону); приклад друзів; бажання батьків не пропустити вигідну кандидатуру для шлюбу дитини; бажання батьків позбавити сина (доньку) можливості вести розгульний спосіб життя тощо; стан матеріального благополуччя.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень зазначеної проблеми є обґрунтування технології розвитку такої готовності в умовах вищого навчального закладу, а також розробка методичних рекомендацій суб'єктам розвитку психологічної готовності студентів до створення сім'ї.

1. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко Підручник. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с. **2.** Шнейдер Л. Б. Семейная психология. / Шнейдер Л. Б. Учебное пособие для вузов. – Изд. 3-е. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2007. – 736 с. **3.** Денисенко А. О. Психологічна готовність старших підлітків та юнацтва до подружніх взаємовідносин. Автореф. дис. канд. психол. н: 19.00.07 / Денисенко Алла Олегівна – Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2003. – 17 с. **4.** Тарновська О. С. Психологічна готовність молоді до створення сім'ї / О. С. Тарновська. Поради молодим сім'ям. Ч. IV. – Стабілізація стосунків у молодих сім'ях: Посібник. – Чернівці : Прут, 2003. – С. 25–28. **5.** Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; [Под ред. Е. Г. Силаевой. – 2-е изд., стереотип]; – М.: Изд-й центр «Академия», 2004. – 192 с. **6.** Бондарчук О. І. Психологія сім'ї / О. І. Бондарчук. – Курс лекцій. – К. : МАУП, 2003. – 96 с. **7.** Савчин М. В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин. – Навч. посіб. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Терновик Н. А., к.психол.н., доцент (Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ СУТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Анотація. У статті проаналізовано психологічні чинники суб'єктності особистості в сучасних умовах гуманізації середньої освіти. Розкрито психологічну сутність розвитку суб'єктності і якостей, які відображають індивідуальність особистості підлітка. Визначено, що для цілеспрямованого впливу на розвиток підлітка у пізнавальній діяльності працівники освіти повинні чітко уявити образ суб'єктності, який відбивається в певних аспектах активності учня.

Ключові слова: суб'єктність особистості, індивідуальність, рефлексія, самосвідомість, самореалізація, пізнавальна діяльність.

Аннотация. В статье проанализированы факторы субъектности личности в современных условиях гуманизации среднего образования. Раскрыта психологическая сущность развития субъектности и качеств, которые отражают индивидуальность личности подростка. Определено, что для целенаправленного влияния на развитие ребенка в познавательной деятельности работники образования должны четко представить образ субъектности, который отражается в определенных аспектах активности ученика.

Ключевые слова: субъектность личности, индивидуальность, рефлексия, самосознание, самореализация, познавательная деятельность.

Annotation. The psychological factors of personality subjectivity in the modern conditions of secondary education humanization are analyzed in the article. The psychological essence of the development of subjectivity and qualities that reflect the individuality of an adolescent's personality is revealed. It is determined that for the purposeful influence on the development of a teenager in cognitive activity, education workers should clearly imagine the image of subjectivity, which is reflected in certain aspects of student activity.

Keywords: personality subjectivity, individuality, reflection, self-awareness, self-realization, cognitive activity.

Сучасний соціально-економічний розвиток українського суспільства значно актуалізує формування активної, самостійної та відповідальної особистості, яка здатна розкривати, вільно розвивати та реалізувати свій особистісний потенціал.

Гуманізація навчально-виховного процесу сучасної школи перш за все орієнтована на збереження виключності і неповторності особистості кожного учня. Адже діти – це майбутнє суспільства і держави. Тому необхідно звернути увагу на розвиток їх суб'єктності і тих важливих якостей, які відображають індивідуальність особистості. Найбільш широка можливість втілення в життя індивідуальних якостей дитини з'являється у навчальній діяльності. І не останнє місце в ній посідає створення ефективних психологічних умов для розвитку учнів як суб'єктів пізнавальної діяльності.

Однією з укорінених тенденцій у шкільному викладанні є те, що учня сприймають більш як об'єкт педагогічного впливу, ніж як суб'єкт навчання [1]. Вчитель і учень перебувають у ситуації загрози виникнення непорозумінь і конфліктів. Особливо це стосується школярів підліткового віку з притаманними їм більш високим рівнем розвитку самосвідомості, здатності до самореалізації та прагненням до самоствердження.

Таким чином, становлення підлітка, формування його самостійності, розвиток особистості як суб'єкта у пізнавальної діяльності, найбільш повна реалізація творчого потенціалу школяра залишаються найактуальнішими завданнями навчально-виховного процесу сучасної школи.

Зважаючи на актуальність цієї проблеми, метою нашої статті є:

- 1) дослідити сучасні психологічні підходи щодо розуміння суб'єктної сутності в підлітковому віці;
- 2) охарактеризувати розвиток суб'єктності і тих важливих якостей, які відображають індивідуальність особистості підлітка.

Проблема становлення особистості школяра як суб'єкта навчальної діяльності привертала увагу багатьох вчених (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко та ін.). У працях цих авторів суб'єктність розглядається як невід'ємна характеристика суб'єкта, що проявляється в усвідомленні себе як частини світу. Людина виступає в світі суб'єктом, який володіє певними властивостями, можливостями, здатністю до активності і саморозвитку. В суб'єктності розкриваються найважливіші характеристики людини, що забезпечують задоволення її потреб у самореалізації та самоздійсненні [2].

Слід наголосити на тому, що поряд з психологією особистості, психологією індивідуальності як традиційними напрямками вітчизняної психології, активно намагається ствердити себе психологія суб'єктності. Як відомо, однією з найбільш загальних норм є образ суб'єкта. Суб'єкт у даному контексті розглядається як джерело свідомої активності людини. Образ суб'єкта здійснює регулюючу функцію в суспільстві та історично розвивається в процесі соціальної практики. Його основні риси засвоюються особою під час спілкування і особливо активно під час навчання.

Перш ніж проявити себе у соціальній взаємодії, людина намагається передбачити свої дії, відбудувати образ себе в певній ситуації. Таке усвідомлення себе як діяча, як джерела своєї активності спираються на загальноприйняті уявлення про суб'єкта. Вони є основою рефлексій індивіда, бачення ним свого «Я» з боку інших.

Особистість може характеризуватися як суб'єкт тією мірою, в якій вона використовує свій інтелект, свої здібності, підпорядковує свої нижчі потреби вищим, буде своє життя відповідно зі своїми цінностями і принципами. У контексті цієї теми звернемо увагу на те, що суб'єктність впливає на розвиток особистості передусім тому, що слугує важливою формою зв'язку індивіда із суспільством, реалізації особистісних та суспільних інтересів, виявлення індивідуальності, самосвідомості, самоорганізації та самореалізації під час пізнавальної діяльності. Це також підтверджує суперечність між усезростаючими вимогами сучасної школи та індивідуальними якостями особистості підлітка та рівнем розвитку його суб'єктної сутності (суб'єктності).

Суб'єктність виступає як спосіб життя, властивість, яка формується в процесі життєдіяльності та розкривається, переважно, у ставленні людини до явищ, речей, оточуючих та до самого себе і знаходить свій прояв у конкретних діях, коли вони для людини починають виступати у якості засобів.

На думку В. О. Татенка, дане психічне утворення розвивається протягом усього життя, проявляється в різних сферах на різних рівнях взаємодії з оточенням: «Суб'єктність притаманна кожній людині, хоча може бути вираженою різною мірою» [3, с. 240].

А. В. Брушлинський, досліджуючи феномен суб'єкта, писав, що людина як суб'єкт є найвищою системною цілісністю всіх її найскладніших і суперечливих якостей, і сама людина, будучи від початку свого існування активною, стає суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів активності. Вчений пише, що з дорослішанням «...все більш вагоме місце посідають саморозвиток, самовиховання, самоформування і, відповідно, більшу питому вагу мають внутрішні умови, через які завжди діють зовнішні причини, впливи і т.д.» [4].

Волкова О. М., досліджуючи структуру суб'єктності молодших підлітків, виокремлює чотири атрибутивні її компоненти: активність, свідомий характер діяльності, самосвідомість і відповідальність як наслідок свободи [1]. На різних стадіях становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, обумовлений характером навчальної діяльності та рівнем особистісного розвитку.

Ідея власне особистісного, чи «людського в людині» завжди хвилювала вчених, філософів, психологів, педагогів: «Не людина належить тілу, а тіло людині» (Г. Батищев), «Індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють» (О.Асмалов). Відомий психолог В. Петровський розглядає ідею суб'єктності людини як властивості самодетермінації її буття у світі. Феномен суб'єктності, як стверджує В. Петровський, полягає

в тому, що людина передбачає себе як причину свого особистісного буття у світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі встановленого (виявлення активної неадаптивності людини), відображення себе в інших людях (буття в іншому і для іншого) й у самому собі (буття в собі і для себе) [5]. Психологія, яка з часом все більше відокремлюється від філософії, не відмовляється від особистісного суб'єкта, а продовжує його розвиток з огляду на власну специфіку. Відзначимо, що історично вітчизняна психологія спиралась і спирається дотепер, в основному, на матеріалістичні погляди. Починаючи з 20-х років, у вітчизняній психології активно розроблялась проблема методологічної ролі категорії «суб'єкт» для визначення предмета психології. Розробка суб'єктного підходу пов'язана з іменами С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе, Б. Г. Ананьєва, Г. С. Костюка та О. М. Леонтьєва [6].

Діяльність не може виконуватись сама по собі, діяльність може бути тільки діяльністю одного суб'єкта (він є автор, творець, виконавець) або суб'єктів, які виконують спільну діяльність. Крім того, діяльність завжди предметна, реальна, творча і самостійна. Самостійність не суперечить спільній діяльності, вона в ній реалізується. Суб'єкт є частиною буття, пізнаючи яке, творить його. У свою чергу, зміни в бутті призводять до зміни суб'єкта як складової буття. Отже, буття творить суб'єкта, а він, в свою чергу, творить буття [7].

До корифеїв суб'єктного підходу належить Б. Г. Ананьєв, який, виділяючи триаду «індивід – особистість – індивідуальність», співвідносив її із розумінням людини як суб'єкта пізнання, спілкування і праці. Б. Г. Ананьєв вважав, що інтеграцією всіх властивостей людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, їх злиттям є індивідуальність. Індивідуальність, за Б. Г. Ананьєвим – один із найпізніших продуктів розвитку людини, вищий рівень розвитку суб'єктної активності [8], наслідок того, що «високий коефіцієнт екстеріоризації, активності діяльності дозволяє людині будувати себе з середини...» [7].

Б. Г. Ананьєв зазначав, що формування особистості настає значно пізніше, ніж формування та розвиток індивіда. Крім того, на його думку, суб'єкт є завжди особистістю, а особистість – суб'єктом. Але він не ототожнює ці поняття, так як є різниця в їх характеристиках (діяльність і відношення) та у належності цих характеристик до більш загальних структур. Тому він зауважує, що суб'єкт – не тільки особистість, а особистість – це не лише суб'єкт [8]. Отже, якщо співвіднести ці два твердження, отримуємо, що людина не народжується суб'єктом. Продовжуючи далі аналіз онтогенезу людини за Б. Г. Ананьєвим, зустрічаємо, «що соціальне формування людини не обмежується формуванням особистості – суб'єкта суспільної поведінки і комунікації... Це разом з тим створення людини як суб'єкта пізнання і діяльності... І треба визнати, що становлення цих якостей передують формуванню особистісних якостей...» [8].

Отже, логічно припустити, що в плані генезису, за Б. Г. Ананьєвим, маємо індивід, суб'єкт, особистість. Ми не вважаємо, що суб'єкт є завжди особистістю. Особистість, на нашу думку, – якісно новий рівень розвитку суб'єкта. Близькою нам є думка А. В. Брушлинського: «...на певному етапі життєвого шляху усяка дитина стає особистістю, а кожна особистість є суб'єкт (хоча останній, як ми бачили, не зводиться до особистості)» [4]. Однак, мабуть, слід додати – кожна свідомо дитина.

Конкретизує та розкриває діалектичний взаємозв'язок між поняттями суб'єкт, особистість, індивідуальність О. Б. Весна. На її думку, суб'єкт є своєрідним ядром, яке містить у собі активність і свідомість буття людини і як індивідуальності, і як особистості. Авторка вказує на суб'єктивне існування особистості та індивідуальності. Суб'єкт виступає як особистість, якщо він пізнає і діє в рамках нормативного поля суспільства, оволодіває цими нормами та реалізує їх у діяльності. Якщо ж суб'єкт творить норми та на їх основі базує принципово нову діяльність, то він виступає як індивідуальність. Отож, за критерій розведення цих понять вона визначає віднесеність-привнесеність [5]. Авторка, на жаль, не порушує питання про дособистісне «існування» суб'єкта, яке, мабуть, не було предметом дослідження. Тому незрозумілий взаємозв'язок цих понять в генезисі.

Радянська ідеологія змушувала перемішувати акценти в аналізованій проблемі у бік функції, яка виконується людиною, що і постало в концепції діяльності. Такий варіант діяльнісного підходу робив наголос на структурі діяльності (мотив, предмет, мета, результат), на її предметності, а проблема суб'єкта ставала другорядною. Діяльність поступово перетворювалась у самодостатню, здатну розвиватися самостійну категорію. З часом поняття суб'єкта диференціювалось. Зокрема, як ми говорили раніше, вже Б. Г. Ананьєв розрізняв суб'єкт пізнання, суб'єкт діяльності, суб'єкт спілкування. Починаючи з 70-х років, така диференціація ставала ще помітнішою: суб'єкт моралі, суб'єкт психічної діяльності, суб'єкт психічної активності, суб'єкт спільної діяльності, суспільство як суб'єкт, суб'єкт навчання, виховання. Спільним для цих понять було методологічне визнання активності людини та зазначення на їх відмінності. Динаміка історичного процесу активізувала необхідність подальшої теоретико-методологічної розробки проблеми суб'єкта як інтегральної характеристики. Окрім того, вона може стати основою для зближення ряду напрямів в психології [4]. Проблема індивідуального і групового суб'єкта розкрита К. О. Абульхановою-Славською, Л. І. Анциферовою, К. В. Бардиним, А. В. Брушлинським, А. Л. Журавльовим, О. В. Киричуком і В. С. Карпенком, В. А. Петровським, В. І. Слободчиковим та Є. І. Ісаєвим, В. О. Татенком, В. М. Титовим та ін. психологами [1].

Нині у психологічній та філософській літературі можна зустріти різні визначення поняття «суб'єкт»: від ідентичних по своїй суті до полярно протилежних. У філософському словнику наводиться визначення, за яким суб'єкт – окреслення теоретико-пізнавального «Я», яке протиставлене «не-Я»,

або позначення індивіда, що спрямовує на об'єкт, якому він протистоїть, протиставляється, своє пізнання («суб'єкт пізнання») або дію («суб'єкт дії»). На нашу думку, хоча в даному визначенні індивіда наділяють певною активністю, проте не зрозуміло, хто протиставляє між собою об'єкта і суб'єкта.

За К. К. Платоновим, суб'єкт – носій суб'єктивного, зовнішньо об'єктивованого. Він зазначає, що це не лише людина, але і будь-яка тварина, здатна до психічного відображення. Таким чином, не індивід чи тварина виступають в якості суб'єкта, а їх психіка, яка, поглинаючи індивідів, тварин в якості матеріалу, володіє ними. Але, як зазначав А. В. Брушлинський, суб'єктом є не психіка людини, а людина, що володіє психікою, не її певні психічні властивості, а людина, яка діє, спілкується і т.д. Він переконаний, що «суб'єктами можуть бути тільки люди, а не тварини і не машини». Найважливішою якістю людини А. В. Брушлинський називає її здатність бути суб'єктом, тобто творцем свого життя. Людина як суб'єкт ініціює і здійснює першопочаткову практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання та інші види активності [4].

В інших авторів знаходимо, що суб'єкт – це «індивід чи група як джерело пізнання і перетворення дійсності; носій активності, який здійснює зміну в інших людях і в собі самому як іншому. Суб'єктність людини проявляється в її вітальності, діяльності, спілкуванні, самосвідомості» [6]. У цьому джерелі під суб'єктом розуміють цілепокладаючу, цілісну, вільну істоту, яка розвивається.

З розвитком психіки розширюються життєвий простір людини та межі взаємодій із соціумом. Тому зображення трьох останніх множин на схемі не є чітко окресленим. Отож, базуючись на такому баченні розвитку психіки в онтогенезі, під даними поняттями розуміємо:

- індивід – конкретний представник людського роду в його тілесному бутті;
- особистість – людина як член суспільства, здатна вільно і відповідально визначати свою позицію серед інших і активно вибудовувати свої стосунки з ними;
- індивідуальність – самобутня особистість, яка максимально реалізує свою здатність до творення себе та соціуму.

Деякі автори визначають поняття «суб'єкт» у якості взаємоз'язуючої ланки для понять «рефлексія» і «уміння вчитися»: суб'єкт – людина, яка сама визначає межі свого знання та знаходить засіб для його розширення, тобто людина, яка вміє себе навчати [5]. Але таке визначення не дає уявлення про інтегрованого суб'єкта, автори вказують на ставлення людини до певного виду діяльності, зокрема, навчальної, в якій знаходять свій вияв суб'єктні ознаки. Отже, тоді учень стає суб'єктом навчальної діяльності.

Категорію «суб'єкт» як якісну характеристику активності людини визначає К. О. Абульханова-Славська. Вона вказує, що це поняття обумовлює місце і роль людини в світі, здатність до діяльності, самодіяльності, самовизначення та розвитку [2].

Досліджуючи генетичні аспекти суб'єктності, В. О. Татенко в якості ключового обирає поняття «суб'єкт психічної активності». Він зазначає, що людина в цій якості виявляє безпосередню регулятивну дію на власну психіку та посередництвом психіки впливає на оточуючий світ, а зрілий суб'єкт здатен до усвідомлення своєї суб'єктності. Зрілий суб'єкт психічної активності, на думку автора, є індивід, який усвідомлює себе носієм і творцем власної психіки, розвиток якої, захист, відновлення та корекцію (у разі потреби) свідомо покладає собі за мету та цілеспрямовано здійснює. Справедливість наведеного визначення не викликає сумніву, якщо не заглиблюватися в онтогенез розвитку суб'єкта, запропонований автором [3]. Отже, з вищевикладеного, зрілий суб'єкт психічної активності, як ми розуміємо, досягає рівня суб'єкта психічної діяльності; тобто, свідомо регуляція, а також і рефлексія як її складова, є тим критерієм, який розрізняє ці два рівні суб'єктності. Автор підкреслює, що «суб'єктом психічної активності індивід може мислитися у тому випадку, якщо об'єктом для нього виступає його власна психіка в її функціонуванні і розвитку». Тоді не зрозумілі погляди автора на існування суб'єкта в пренатальному періоді. Адже сумнівно, що ненароджена людська істота здатна покладати власну психіку в якості об'єкта розвитку. А. В. Брушлинський зазначав, що для новонародженого, який є початково активним уже в пренатальному періоді, ті чи інші компоненти оточуючої дійсності постають спочатку в якості подразників. Пізніше ті ж речі та явища усвідомлюються в якості об'єкта. Із зазначеного приходимо до висновку, що суб'єкт виникає тоді, коли відбувається усвідомлення об'єкта. Але усвідомити об'єкт без рефлексії неможливо. Отже, суб'єкт без рефлексії не існує [4].

І хоча багато психологів підкреслюють, що суб'єктність не є природженою властивістю, а формується в онтогенезі дитини, їхні погляди щодо механізмів становлення суб'єктності різноманітні.

Суб'єктність як специфічна людська якість не просто природно виникає в певний момент розвитку психіки, а формується в процесі соціалізованого виховання дитини. Становлення суб'єктності, вказують автори, являє собою рефлексивне усвідомлення себе самого, яке проходить за трьома лініями:

1. Усвідомлення індивідом свого тіла не просто як даного йому в безпосередніх відчуттях, але й одночасно як і об'єкта свого управління (соматичне Я).

2. Усвідомлення себе як суспільної істоти, здатної до соціальної активності (соціальне Я).

3. Рефлексія свого власного психічного світу, не тотожного психічному світу інших людей (психічне Я).

Закликає до полеміки, на наш погляд, пункт про механізм формування суб'єктності, названий авторами як соціальне виховання, особливість якого полягає в постійному зверненні уваги індивіда на самого себе. У

даному випадку суб'єктність є похідною від соціального виховання, яке ініціює розвиток суб'єктності, а, отже, відбирає у індивіда право авторства у створенні суб'єктності.

Д. О. Леонтьєв, аналізуючи проблему свободи, звертав увагу на термінологічну подоби понять «свобода» і «агенсу». Але з огляду на контекст (коли мова йде про здатність бути «агентом» як діючим індивідом, рушійною силою дії), він вважав відповідним перекладом «агенсу» – «суб'єктність» [9]. Цікавою у цьому плані є теорія суб'єктності, розроблена Р.Харре. В якості вимоги до наявності суб'єктності Р. Харре вважає володіння істотою певним ступенем автономії. Він має на увазі, що поведінка особистості не повинна бути повністю детермінованою як умовами оточуючого середовища, так і тими принципами, на яких вона досі базувалась. Р. Харре, розглядаючи суб'єкт в межах певних дій, називає його досконалим, якщо і тенденція діяти і тенденція утримуватися від дій у його владі. Для виникнення суб'єктності ним виділяються такі умови: здатність репрезентувати ширший спектр можливих майбутніх, ніж ті, що можуть бути реалізовані, та здатність здійснити обрану їх підмножину і перервати будь-яку почату дію [10]. Не вдаючись у детальний аналіз даної теорії суб'єктності, зазначимо такі суттєві моменти, як визнання себе автором у створенні власної психіки та роль вибору у її становленні та розвитку. Ми, слідом за Д. О. Леонтьєвим, І. В. Пилипко, вважаємо вибір діяльністю, яка здійснюється в складних і невизначених ситуаціях. Для здійснення вибору необхідна рефлексія. Вона потрібна для аналізу наявних альтернатив, для виходу за їх межі з метою знаходження неочевидних альтернатив, для усвідомлення підстав для власних дій тощо. Тому без рефлексії вибір неможливий.

Особистість на певному рівні розвитку досягає якості суб'єкта психічної активності. В якості суб'єкта психічної активності індивід стверджується через вчинок і у вчинку. Індивід, який не володіє властивостями суб'єкта, не здатен до вчинку. Серед причин – несформованість необхідних механізмів: здатності до цілеутворення і цілепокладання, знаходження та вибору засобів, прийняття та виконання рішень, оцінки і закріплення результатів у досвіді індивіда. Всі перераховані механізми охоплює рефлексія.

При розгляді таких важливих (для теоретико-методологічної концепції суб'єкта, а отже, і для практичних розробок, що ґрунтуються на її основі) питань, як аналіз поняття «суб'єкт» та проблеми розвитку суб'єктності у пізнавальній діяльності, виникає необхідність у співвіднесенні категорій «індивід», «суб'єкт», «особистість», «індивідуальність» в плані онтогенезу. Аналізуючи літературу, можна зробити висновок, що в основному ці поняття розводяться, але зустрічається вживання категорії «суб'єкт» замість категорій «індивід», «особистість», «індивідуальність», а деякі автори навіть отожднюють вказані дефініції. Це можна пояснити тим, що

зміст, який вкладають в ці терміни, буває різним. Тому досягнути консенсусу з приводу доцільності, правомірності використання тих чи інших понять у певному контексті проблематично.

Формування суб'єктності учня в підлітковому віці – безперервний динамічний процес, який відображає рівень активності підлітка, його відповідальності, вибірковості, ставлення до себе, учбової діяльності. Відносини з учителем і однокласниками спонукають підлітка до саморозвитку, до усвідомлення своєї самоцінності і цінності іншої людини. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці програм розвитку суб'єктності учнів молодшого підліткового віку, що дозволить покращити суб'єкт-суб'єктну взаємодію у навчальному процесі для актуалізації творчої активності школяра.

Отже, для цілеспрямованого впливу на розвиток підлітка у пізнавальній діяльності працівники освіти повинні чітко уявити образ суб'єктності, який і відбивається в певних аспектах активності, таких як: обумовленість психічного образу минулим досвідом, потребами, установками, емоціями, цілями і мотивами, що визначають керованість і вибірковість діяльності. Становлення суб'єкта передбачає виникнення процесів розвитку та надання пріоритету цілям, проблемам та виборам щодо розв'язання і формування задач та реалізації рішень. Так, суб'єктність має сутнісно соціокультурну природу, оскільки кінцева причина дій індивіда завжди охарактеризована у часі, просторі, значенні та серед прямих і непрямих учасників активності.

1. Волкова Е. Н. Исследование структуры субъектности в младшем подростковом возрасте с разным уровнем игровой компьютерной зависимости / Е. Н. Волкова, А. В. Гришина // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 1 – С. 328–342. 2. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта / К. А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1995. – 388 с. 3. Татенко В. А. Субъект психической активности : поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23–35. 4. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3–11. 5. Конопкин О. А. Феномен субъектности в психологии личности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 148–150. 6. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19. 7. Музыка О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / О. Л. Музыка // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2005. – № 6 (30). – Ч. I. – С. 137–143. 8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. 9. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с. 10. Харре Р. Вторая когнитивная революция / Р. Харре // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 2. – С. 88–96.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Хмара М. В., к.філос.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОБЛЕМА ЗАПОДІЯННЯ МОРАЛЬНОЇ ШКОДИ ТА ЇЇ КОМПЕНСАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ НА МЕЖІ ХХ–ХХІ ст.

***Анотація.** В статті проаналізовано результати наукового осмислення заподіяння моральної шкоди та її компенсації у вітчизняному науковому дискурсі на межі ХХ–ХХІ ст. Виокремлено галузеві спрямування та аспекти вивчення проблеми. Встановлено, що основними з-поміж них в дисертаційних працях та фахових публікаціях 2000–2010-х рр. є загальнотеоретична, філософсько-правова концептуалізація феномену в контексті природного права; визначення поняття, юридичної природи моральної шкоди в цивільному праві України, дослідження питань її презумпції та компенсації, зокрема за трудовим правом. Підкреслено, що подальшого дослідження потребують правові засоби компенсації моральної шкоди в сфері медіа-права, авторських та суміжних прав.*

***Ключові слова:** моральна шкода, компенсація моральної шкоди, право людини на компенсацію моральної шкоди, правове регулювання відшкодування моральної шкоди.*

***Аннотація.** В статті проаналізовані результати наукового осмислення нанесення морального вреда и его возмещения в отечественном научном дискурсе на рубеже ХХ–ХХІ вв. Выделены отраслевые направления и аспекты изучения проблемы. Определено, что основными из них в диссертационных исследованиях и специализированных публикациях 2000–2010-х гг. являются общетеоретическая, философско-правовая концептуализация явления в контексте природного права; определение понятия, юридической природы морального вреда в гражданском праве Украины, исследование вопросов его презумпции и возмещения, в частности в трудовом праве. Подчеркнуто, что дополнительное исследование требуют правовые средства возмещения морального вреда в сфере медиа-права, авторских и смежных прав.*

***Ключевые слова:** моральный вред, возмещение морального вреда, право человека на возмещение морального вреда, правовое регулирование возмещения морального вреда.*

***Annotation.** The article deals with the results of scientific understanding of moral injury sustaining and its damages in the domestic scientific discourse at the turn of the XXth century. The branch directions and aspects of the problem studying are distinguished. The author identifies the main ones in the theses and*

professional published works of 2000–2010; they are the general-theoretical, philosophical and legal conceptualization of the phenomenon in the context of natural law; the definition of the concept and legal nature of moral injury in civil law of Ukraine, the research of the question of its presumption and damages, in particular, of labor law. It was emphasized that legal means of moral injury damages in the field of media law, copyright and related rights need following investigation.

Keywords: *moral injury, moral injury damages, human right to moral injury damages, legal regulation of moral injury damages.*

Законодавче утвердження прав людини та створення ефективних механізмів їх захисту – засадничі показники розбудови громадянського суспільства і гуманізації соціальних відносин. Одним з аспектів означених процесів є визнання права людини на немайнові блага та права на компенсацію немайнової, моральної шкоди. Не випадково, за доби державної незалежності України чільне місце у вітчизняному науковому дискурсі посіли питання сутності, критеріїв класифікації, передумов виникнення правового регулювання, принципів, умов реалізації, критеріїв визначення розміру *компенсації моральної шкоди*. На шляху вирішення означених завдань першочергового значення набуває узагальнення досвіду їх концептуалізації упродовж останніх десятиліть та окреслення перспективних векторів наукових пошуків.

Попри зростання уваги до проблеми компенсації моральної шкоди, історіографічні розвідки, що систематизують результати її наукового осмислення на межі XX–XXI ст. у загальнотеоретичному аспекті та галузевій конкретизації, у площині правотворчості та правозастосування й у контексті рецепції міжнародного правового досвіду досі відсутні.

Отже, метою нашої статті є узагальнення результатів осмислення проблеми моральної шкоди у вітчизняному науковому дискурсі на зламі XX–XXI ст., виявлення галузевих особливостей досліджень, їх основної проблематики та окреслення перспективних векторів подальших наукових студій.

Порушення проблеми моральної шкоди та можливостей її компенсації за доби державної незалежності України засвідчило не лише позитивні зміни у законотворчості, а й загальну переорієнтацію вітчизняної юридичної думки на визнання вагомості людської особистості, її честі та гідності. Інтенсифікації наукового обговорення питання сприяло юридичне визнання права на компенсацію моральної шкоди в Законі «Про друковані та інші засоби масової інформації» від 12.06.1990 р. [1], хоча дефініція поняття в нормативно-правовому акті відсутня. Упродовж 1990-х рр. тенденцію увиразнили положення ст. 3, 21, 32, 41, 43, 50, 54, 56, 62, 152 Конституції України (від 28.06.1996), якими «законодавець визнає, що встановлене законом право на компенсацію моральної шкоди є важливою гарантією

захисту прав і свобод громадян» [2, с. 88], чинні на той час Цивільний кодекс України (ст. 7, 440–1) [3], Цивільний процесуальний кодекс України (ст. 24) [4], Кодекс законів про працю України (ст. 173–1) [5], Кримінально-процесуальний кодекс України (ст. 28) [6], ст. 44 Закону України «Про інформацію» від 02.10.92 р. [7], ст. 12 Закону України «Про охорону праці» від 14.10.92 р. [8], ст. 24 Закону України «Про захист прав споживачів» від 12.05.91 р. [9], ст. 47 Закону України «Про телебачення і радіомовлення» від 21.12.93 р. [10], ст. 44 Закону України «Про авторське право і суміжні права» від 23.12.93 р. [11], Закон України «Про порядок відшкодування шкоди, завданої громадянину незаконними діями органів дізнання, попереднього слідства, прокуратури і суду» від 01.12.94 р. [12], ст. 10 Закону України «Про режим іноземного інвестування» від 19.03.96 р. [13], ст. 25 Закону України «Про звернення громадян» від 02.10.96 р. [14], ст. 17 Закону України «Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів» від 23.09.97 р. [15] та низка підзаконних нормативно-правових актів, у яких фігурують поняття *моральна (немайнова) шкода, моральні збитки, моральна втрата, втрати немайнового характеру, право відшкодування (компенсації) моральної (немайнової) шкоди*.

Одним з перших кроків на шляху *загальнотеоретичного розгляду* права людини на компенсацію моральної шкоди та його юридичного забезпечення стала дисертація О. В. Гришук (2002) [2]. Зокрема, зосереджуючись на уточненні поняття моральної шкоди, дослідниця виокремила соціальний, індивідуально-психологічний, індивідуально-соціальний підходи до його тлумачення та ретельно проаналізувала кожен із них. Формуючи авторську дефініцію, дисертантка зкорелювала поняття моральної шкоди з категоріями гідності, честі, прав людини та їх реальних гарантій [2, с. 16–22] й пов'язала порушення прав людини з порушенням її гідності, яке заподіює моральну шкоду. Істотним вважаємо зауваження, що моральна шкода має два рівні: соціальний та особистісний [2, с. 26]. Обґрунтованістю позначені визначення *компенсації моральної шкоди* як «вчинення стосовно людини, котрій завдано такої шкоди порушенням її загальносоціальних (природних) прав чи свобод, певних дій, які спрямовані на усунення або ж послаблення у неї негативних психічних станів і процесів, викликаних приниженням її гідності внаслідок цього порушення» [2, с. 48] та *права на компенсацію моральної шкоди* як можливості людини, «котрій заподіяно таку шкоду внаслідок порушення її загальносоціальних (природних) прав чи свобод, вимагати від порушника виконання його обов'язку вчинити певні дії, спрямовані на усунення або ж послаблення у неї негативних психічних станів та процесів, викликаних приниженням її гідності внаслідок цього порушення; а також її можливість звернутись, у разі потреби, до компетентних національних чи міжнародних органів за примусовим забезпеченням виконання зазначеного обов'язку» [2, с. 49].

Узагальнюючи галузеву спрямованість праць, присвячених проблемі компенсації моральної шкоди, підкреслимо, що переважна частина досліджень локалізована у сфері *цивільстики*. Так, докази і доказування в справах про відшкодування моральної (немайнової) шкоди в цивільному законодавстві розглянуто в дисертації О. І. Сліпченка (2010) [16]. Зосереджуючись на процесуальних особливостях доказів і доказування в справах про відшкодування моральної (немайнової) шкоди, виявлених в результаті аналізу цивільного процесуального законодавства та судової практики, дослідник надає комплексний аналіз проблемних питань доказів та доказування при відшкодуванні моральної (немайнової) шкоди, зокрема визначає їх специфіку, з'ясовує особливості формування предмета доказування; особливості розподілу обов'язків з доказування; визначає особливості дії правил належності доказів і допустимості засобів доказування в справах про відшкодування моральної (немайнової) шкоди; демонструє, як особливості процесуальних засобів доказування в справах про відшкодування моральної (немайнової) шкоди впливають на оцінювання доказів та їх використання при вирішенні справи по суті.

Новизною позначені висновки дослідження, як-от: визнання інституту судових доказів та судового доказування міжгалузевим і комплексним; аргументація, що до загального предмета доказування в справах про відшкодування моральної (немайнової) шкоди необхідно включати встановлення: наявності моральної (немайнової) шкоди в потерпілого; протиправності дій особи, яка її заподіяла; причинного зв'язку між протиправними діями та заподіяною шкодою; вини (у передбачених законом випадках), а також розміру відшкодування моральної (немайнової) шкоди та з'ясування способу відшкодування такої шкоди. Засадничого значення набуває теза, що для справ про відшкодування моральної (немайнової) шкоди є актуальним розгляд питання про наявність *презумпції моральної (немайнової) шкоди*; *презумпції протиправності дій (бездіяльності) заподіювача моральної (немайнової) шкоди*; *презумпції наявності вини заподіювача моральної (немайнової) шкоди*. Важливою є думка про необхідність встановлення в окремих категоріях справ *презумпції наявності моральної (немайнової) шкоди* (у випадках завдання моральної шкоди, яка спричинена смертю дитини, одного з подружжя чи батьків і у випадках завдання особі тяжких тілесних ушкоджень). Актуальним вважаємо твердження, що в справах про відшкодування моральної (немайнової) шкоди обов'язково повинна проводитись судово-психологічна експертиза, яка дозволить суду визначити адекватний розмір компенсації шкоди залежно від характеру завданих потерпілому фізичних та моральних страждань. Практично ціннісним складником роботи є пропозиції, спрямовані на усунення прогалин у цивільному процесуальному

законодавстві та підвищення ефективності цивільного судочинства, зокрема п. 2 ч. 1 ст. 51, ч. 1 ст. 52, ч. 2 ст. 57, ч. 2 ст. 64, ч. 3 ст. 65 ЦПК [4].

Відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг, розглянуто в монографіях, дисертаціях, фахових публікаціях С. Антонова (2006) [17], Т. Волинець (2008) [18], А. Касумової (2014), О. Крилової (2006) [19], Г. Оверко (2012) [20], О. Прасова (2007) [21], З. Топорецької (2010) та ін., що, загалом, свідчить про зростання наукового інтересу до проблеми упродовж 2000–2010-х рр. З досліджень останнього десятиліття виокремимо дисертацію Г. Я. Оверко «Відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг в Україні» (2012) [20], чільне місце в якій посідають комплексний теоретичний аналіз *інституту моральної шкоди в цивільному праві України* та історії його формування; обґрунтування права на охорону здоров'я як особистого немайнового права фізичної особи; з'ясування особливостей відносин про відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг, характеристика моральної шкоди, яка може бути заподіяна фізичній особі при наданні медичних послуг, суб'єктів та учасників зобов'язань про відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг тощо. Важливим складником роботи вважаємо ґрунтовне вивчення *реалізації* права на відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг в Україні, зокрема аналіз доказування підстав відповідальності у випадку заподіяння моральної шкоди при наданні медичних послуг та способів і межі відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг. У контексті євроінтеграційної спрямованості розвитку України особливий інтерес становить вивчення ролі та значення рішень Європейського суду з прав людини у вдосконаленні інституту відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг. Практичного значення набувають правовий аналіз цивільно-правових норм, що урегульовують суспільні відносини у сфері відшкодування моральної шкоди пацієнтам, та пропозиції змін і доповнень до норм чинного законодавства України. З-поміж останніх акцентуємо на пропозиціях деталізації та уточнення прав пацієнтів при наданні медичних послуг, розробці механізмів їх захисту та внесенні змін до Закону «Основи законодавства про охорону здоров'я», де «мають бути чітко сформульовані усі права пацієнта при наданні йому медичних послуг, які повинні ґрунтуватися на положеннях міжнародних правових актів» [20, с. 154]. Актуальні перспективи правотворчості окреслила пропозиція законодавчого закріплення «презумпції моральної шкоди, заподіяної правопорушенням при наданні медичних послуг» [20, с. 155].

Різноманітні аспекти відшкодування моральної шкоди у цивільно-правовій площині висвітлено в працях В. Басай (2010), Ю. Бурзеля (2003), І. Бурлака (2009), В. Валух (1999), А. Гриняк (2013), Л. Єсіпової (2009),

А. Загорулько (2000) [22], І. Ковалю (2007), О. Кочиної (2013, 2014, 2016), К. Кравченка (2002), Л. Красицької (2010), Т. Крисань (2011), С. Куліцької (2016), Д. Луспеника (2003) [5], І. Майстер (2015) [23], М. Мікуліної (2004), І. Ніжинської (2012), Є. Підлісного (2009), В. Примака (2009, 2014), І. Протаса (2000) [24], Г. Резніка (2014), С. Ременяка (2007), Ю. Рябченка (2009), С. Сиротенко (2002, 2006), Т. Степаненко (2008) [25], Р. Стефанчука (2007) [26], І. Тімуш (2013), Д. Толкачова (2009, 2010), Д. Шапошнікова (2005) та ін.

Так, у дисертації В. Д. Чернадчука [27] розкрито зміст і сформульовано визначення поняття моральної шкоди, заподіяної порушенням трудових прав; здійснено її класифікацію; запропоновано дефініцію поняття відповідальності за заподіяну працівникові моральну шкоду, охарактеризовано умови настання цієї відповідальності та зроблено висновки щодо їх застосування при вирішенні питання про притягнення до відповідальності за заподіяну працівникові моральну шкоду. Важливим набутком роботи вважаємо виокремлення критеріїв визначення розміру відшкодування заподіяної працівникові моральної шкоди. Практичну цінність становить запропонована дисертантом методика визначення розміру відшкодування власником підприємства, установи і організації або уповноваженим ним органом моральної шкоди, заподіяної працівникові.

Кроком на шляху теоретичного осмислення компенсації моральної школи у площині *кримінального права і процесу* стала дисертація О. В. Крикунова «Цивільний позов про компенсацію моральної шкоди у кримінальному процесі України» (2002) [28]. Зауважуючи, що «можливість заявлення потерпілими позовів про стягнення майнової компенсації за заподіяні злочином страждання для одночасного їх вирішення разом із розглядом кримінальної справи є новітнім та перспективним здобутком правової системи права України» [28, с. 3], науковець зосереджується на комплексному теоретико-методологічному аналізі цивільного позову про компенсацію моральної шкоди, з'ясуванні недоліків практики правозастосування цього кримінально-процесуального засобу судового захисту особистих (немайнових) прав; формулює пропозиції щодо вдосконалення правових норм, які регулюють процесуальну форму провадження за цивільним позовом про компенсацію моральної шкоди; надає методичні рекомендації стосовно реалізації останнього слідчими, прокурорами, суддями та іншими учасниками кримінального процесу. Зокрема варті уваги висновки дослідника, за якими цивільний позов про компенсацію моральної шкоди слід визнати основним кримінально-процесуальним засобом судового захисту особистих (немайнових) прав, порушених злочином, а законодавче регулювання компенсації моральної шкоди, завданої злочином, повинне враховувати набутки сучасної психологічної науки про механізми заподіяння страждань та їх загладження. Актуальними є міркування, що

порушення прав безпосередньої жертви злочину фактично заподіює моральну шкоду її близьким родичам, а останнє спонукає розширити коло підстав, які дозволяють їм вступити у кримінальний процес у статусі потерпілого; показання потерпілого є джерелом прямих доказів заподіяння йому страждань, їх ступеня та наслідків; фактична презумпція заподіяння моральної шкоди, яка широко застосовується у судовій практиці, здатна спростити захист прав потерпілого, не порушуючи презумпцію невинуватості та права підсудного [29, с. 7]. Здобутком роботи вважаємо розробку методики оцінки обсягу страждань, заподіяних злочином, та адекватної матеріальної компенсації.

Інтегральністю розгляду проблеми моральної шкоди в контексті положень кримінально-процесуального законодавства позначена дисертація М. В. Сіроткіної «Інститут моральної шкоди в кримінальному судочинстві України» (2006) [29]. Відзначаючи, що «становлення в Україні інституту компенсації моральної шкоди у порядку кримінального судочинства <...> відповідає загальним тенденціям гармонізації вітчизняної правової системи з основами правового регулювання країн Європейського Союзу» [29, с. 3], дослідниця надає теоретичне обґрунтування інституту моральної шкоди в кримінальному судочинстві України; конкретизує визначення права на компенсацію моральної шкоди, завданої злочином; формулює пропозиції щодо удосконалення його правової регламентації; визначає напрями підвищення ефективності кримінального судочинства, забезпечення прав і законних інтересів потерпілих від злочинів осіб. Ціннісним складником роботи вважаємо узагальнення міжнародно-правових положень та досвіду зарубіжних країн з питань компенсації моральної шкоди, заподіяної злочином, та окреслення перспектив адаптації відповідних норм до національного законодавства.

З-поміж теоретико-методологічних підсумків дисертації заслуговує на увагу твердження, що при розкритті значення терміну «моральна шкода» у кримінальному судочинстві слід враховувати як внутрішній, так і зовнішній аспекти, останній з яких «має свій прояв у ставленні суспільства до скоєного та базується на соціальних цінностях та моральних нормах про добро, зло, справедливість та ін.» [29, с. 8]. У контексті євроінтеграційного поступу України важливою видається теза, що «з закріпленням судовою практикою права на компенсацію моральної шкоди розширився зміст забезпечення законного інтересу потерпілого» [29, с. 8–9]. Актуальність зберігають окремі рекомендації щодо удосконалення законодавства України з питань реалізації потерпілою особою права на компенсацію моральної шкоди [29, с. 10].

Підсумовуючи, зауважимо, що попри безумовну вагомість результатів роглянутих дисертацій та фахових статей, прийняття нового КПК від 13.04.2012 (№ 4651–VI) [6] створює простір для подальших наукових

студій компенсації моральної шкоди в контексті кримінального законодавства України.

Перспективний і новачійний напрям *юридичної психології* репрезентовано дисертацією О. В. Андрієнко «Психологічний зміст компенсації моральної шкоди в нормотворчій та правозастосовчій діяльності» (2009) [30]. Зокрема у роботі описано низку моделей функціонування феномену моральної шкоди та її компенсації; класифіковано варіанти поведінки у посттравматичній ситуації; розкрито структуру уявлень на рівні масової свідомості про феномен моральної шкоди, про особу постраждалого та кривдника в ситуації заподіяння моральної шкоди. Проаналізувавши рішення Європейського суду з прав людини та українських судів різних інстанцій, охарактеризовано основні тенденції судової практики у справах щодо компенсації моральної шкоди. Практичну цінність становлять рекомендації дослідниці щодо удосконалення правового регулювання інституту компенсації моральної шкоди в частині визнання права на таку компенсацію близьким осіб, яким було заподіяно тілесні ушкодження, а також спадкоємцям в порядку процесуального правонаступництва. Наголошено на неприпустимості обмеження осіб у праві на отримання компенсації моральної шкоди за ознакою моменту її заподіяння.

Отже, можна зробити висновок, що провідними галузевими спрямуваннями дослідження заподіяння моральної шкоди та її компенсації у вітчизняній юридичній думці межі ХХ–ХХІ ст. стали філософсько-правове, цивілістичне, кримінально-процесуальне, в контексті трудових правовідносин, юридичної психології. Характерними рисами наукового дискурсу останніх десятиліть є одностайність поглядів щодо можливості компенсації моральної шкоди; конкретизація дефініцій моральної шкоди, загальноправового інституту компенсації моральної шкоди, презумпції моральної шкоди; аналіз доказів та доказувань моральної шкоди; розробка критеріїв визначення розміру компенсації моральної шкоди; урахування набутків сучасної психологічної науки про механізми заподіяння страждань та загладжувannya останніх; вивчення європейського правотворчого і правозастосувального досвіду та перспектив його інтеграції у вітчизняне правове поле.

1. Про пресу та інші засоби масової інформації в Україні : Закон України від 12.06.1990 р. № 1552–І зі змінами та доповненнями. 2. Гришук О. В. Право людини на компенсацію моральної шкоди (загальнотеоретичні аспекти) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 – теорія та історія держави і права ; історія політичних і правових вчень / О. В. Гришук ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2002. – 20 с. 3. Цивільний кодекс УРСР від 18 липня 1963 р. № 1540–06 // Право України. – 1993. – № 11–12. 4. Цивільно-процесуальний кодекс України [Електронний ресурс] : від 18.03.2004 р. // Офіц. сайт Верхов. Ради України. – Режим доступу: www.rada.gov.ua 5. Кодекс законів про працю України : Закон

України від 10 грудня 1971 року № 322–VIII // Відомості Верховної ради УРСР. – 1971.,– дод. до № 50. – Ст. 375. **6.** Кримінальний процесуальний кодекс України від 13 квітня 2012 року № 4651–VI [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4651-17> **7.** Про інформацію: Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 48. (зі змінами і доповненнями) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rada.gov.ua **8.** Про охорону праці : Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 49. – С. 1475–1492. **9.** Про захист прав споживачів : Закон України від 15.12.93 р. № 3682–ХП із змінами й доповненнями. **10.** Про телебачення і радіомовлення: Закон України від 21 грудня 1993 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 10. – Ст. 43. **11.** Про авторське право і суміжні права : Закон України від 23.12.1993 №3792–ХП [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3792-12> **12.** Про порядок відшкодування шкоди, завданої громадянинуві незаконними діями органів дізнання, досудового слідства, прокуратури і суду : Закон України від 01.12.1994 // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 1. – Ст. 1 **13.** Про режим іноземного інвестування : Закон України від 19.03.96 №93/96-ВР із змінами і доповненнями // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 19. – Ст. 80. – Режим доступу : rada.gov.ua **14.** Про звернення громадян : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/393/96-%D0%B2%D1%80> **15.** Про державну підтримку засобів масової інформації та соціальний захист журналістів: Закон України від 23 вересня 1997 року // Відомості Верховної Ради України. – 1997. – № 50. – Ст. 302. **16.** Сліпченко О. І. Докази та доказування в справах про відшкодування моральної (немайнової) шкоди : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 – цивільне право та цивільний процес ; сімейне право ; міжнародне приватне право / О. І. Сліпченко ; Харківський національний університет внутрішніх справ. – Харків, 2010. – 21 с. **17.** Антонов С. В. Цивільно-правова відповідальність за заподіяння шкоди здоров'ю при наданні платних медичних послуг : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 / С. В. Антонов. – Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. – К., 2006. – 206 с. **18.** Волинець Т. В. Цивільно-правові засоби здійснення права на медичну допомогу : дис. ... к-та юрид. наук : 12.00.03 / Т. В. Волинець. – Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів, 2008.– 175 с. **19.** Крилова О. В. Цивільно-правове регулювання відносин по наданню медичної допомоги : автореф. ... дис. канд. юрид. наук : 12.00.03 / О. В. Крилова ; Одеська національна юридична академія. – Одеса, 2006. – 19 с. **20.** Оверко Г. Я. Відшкодування моральної шкоди, заподіяної при наданні медичних послуг в Україні : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 – цивільне право і цивільний процес ; сімейне право ; міжнародне приватне право / Г. Я. Оверко ; Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. – К., 2012. – 19 с. **21.** Прасов О. О. Право на медичну допомогу та його здійснення : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 / О. О. Прасов. – Гуманітарний університет «Запорізький інститут державного та муніципального управління». – Запоріжжя, 2007. – 196 с. **22.** Загорулько А. І. Зобов'язання, що виникають унаслідок заподіяння шкоди / А. І. Загорулько, В. А. Кройтор, О. А. Загорулько. – Харків: Видавництво університету внутрішніх справ, 2000. – 68 с. **23.** Майстер І. П. Компенсація моральної шкоди як спосіб захисту особистих немайнових прав фізичної особи : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 – цивільне право і цивільний процес ; сімейне право ; міжнародне приватне право / І. П. Майстер. – К., 2015. – 20 с. **24.** Луспеник Д. Д. Судочинство у

справах про захист честі, гідності та ділової репутації : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 – цивільне право і цивільний процес ; сімейне право ; міжнародне приватне право / Д. Д. Луспенник. – Харків, 2003. – 20 с. **25.** Степаненко Т. В. Судочинство у справах за позовами про захист прав та інтересів невизначеного кола осіб : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 – цивільне право і цивільний процес ; сімейне право ; міжнародне приватне право / Т. В. Степаненко. – Харків, 2008. – 20 с. **26.** Стефанчук Р. О. Особисті немайнові права фізичних осіб у цивільному праві (поняття, зміст, система, особливості здійснення та захисту) : монографія / Р. О. Стефанчук. – Хмельницький : Вид-во Хмельницького ун-ту управління та права, 2007. – 625 с. **27.** Чернадчук В. Д. Відшкодування моральної шкоди при порушенні трудових прав : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.05 – трудове право; право соціального забезпечення / В. Д. Чернадчук ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2001. – 14 с. **28.** Крикунов О. В. Цивільний позов про компенсацію моральної шкоди у кримінальному процесі України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.09 – кримінальний процес та криміналістика ; судова експертиза / О. В. Крикунов ; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2002. – 18 с. **29.** Сіроткіна М. В. Інститут моральної шкоди в кримінальному судочинстві України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.09 – кримінальний процес та криміналістика ; судова експертиза / М. В. Сіроткіна ; НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К., 2006. – 19 с. **30.** Андрієнко О. В. Психологічний зміст компенсації моральної шкоди в нормотворчій та правозастосовчій діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 – юридична психологія / О. В. Андрієнко ; Акад. упр. М-ва внутр. справ. – К., 2009. – 17 с.

Рецензент: д.філос.н., професор Матвійчук А. В.

Хом'як О. А., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

***Анотація.** У статті здійснено аналіз ключових парадигмальних позицій розвитку освіти з метою удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Доведено, що майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів повинні реалізовувати соціально-виховну та ціннісно-орієнтаційну функції педагогічної діяльності: вміти забезпечувати оптимальні умови естетичного сприймання вихованцями краси та виразності явищ навколишньої дійсності й мистецтва, збагачувати спектр естетичних уподобань дітей, забезпечувати естетику навчального процесу, побуту, поведінки та взаємин дітей, сприяти накопиченню вихованцями досвіду ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, до людей та до власної особистості, організовувати естетичне спілкування дітей із соціальним та природним оточенням тощо.*

***Ключові слова:** модернізація національної системи освіти, парадигми освітніх систем, професійна підготовка, майбутні фахівці дошкільної освіти, естетичне виховання.*

***Аннотация.** В статье осуществлен анализ ключевых парадигмальных позиций развития образования с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования. Доказано, что будущие воспитатели дошкольных учебных заведений должны реализовывать социально-воспитательную и ценностно-ориентационную функции педагогической деятельности: уметь обеспечивать оптимальные условия эстетического восприятия воспитанниками красоты и выразительности явлений окружающей действительности и искусства, обогащать спектр вкусов детей, обеспечивать эстетику учебного процесса, быта, поведения и взаимоотношений детей, способствовать накоплению воспитанниками опыта ценностного отношения к окружающей действительности, к людям и к собственной личности, организовывать эстетическое общение детей с социальным и природным окружением и тому подобное.*

***Ключевые слова:** модернизация национальной системы образования, парадигмы образовательных систем, профессиональная подготовка, будущие специалисты дошкольного образования, эстетическое воспитание.*

***Annotation.** The article analyzes the key paradigmatic positions of the development of education with the aim of improving the professional training of*

future specialists in preschool education. It is proved that future educators of pre-school educational institutions should implement social-educational and value-orientation functions of pedagogical activity: to be able to provide optimal conditions for aesthetic perception of the beauty and expression of the phenomena of the surrounding reality and art, to enrich the range of aesthetic preferences of children, to provide the aesthetics of the educational process, behaviour and relationships of children, promote the accumulation of pupils experience of value attitude to the real world, to people and to their own to organize the aesthetic communication of children with social and natural surroundings, etc.

Keywords: *modernization of the national education system, paradigm of educational systems, vocational training, future specialists in preschool education, aesthetic education.*

Провідна роль у формуванні особистості належить педагогу, і в першу чергу, – вихователю дошкільного навчального закладу, адже саме він закладає фундаментальні основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини. В умовах модернізації національної системи освіти постала необхідність переосмислити нагромаджену практику підготовки педагогів. Сучасні дошкільні навчальні заклади характеризуються системними змінами у структурі та змісті навчально-виховного процесу, що зумовлює необхідність підготовки вихователя нової формації як професіонала й людини культури, здатного до формування, розширення та збагачення досвіду дитини.

На державному рівні проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти відображені в законах, доктринах та концепціях. Зокрема, у Концепції національного виховання визначені виховні завдання дошкільного навчального закладу, де серед основних – формування естетичної культури, розвиток естетичного досвіду особистості, її художніх здібностей [1, с. 11].

Базовим компонентом дошкільної освіти передбачена освітня лінія «Дитина у світі культури», яка передбачає формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці [2].

Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної та художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання. Тож «вихователь має працювати не лише в площині монопредметного змісту, а в духовно-світоглядній спорідненості образів різних видів мистецтв» [3, с. 38–39].

Освіта, як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти, спрямована на різнобічний розвиток та виховання особистості дитини, на повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності, набуття особистого досвіду культури спілкування та самовираження у творчих видах завдань [2].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури (А. Андрєєва, А. Бойко, І. Найдьонов, В. Пазенюк, М. Сова, І. Шапошнікова та ін) засвідчив неабиякий інтерес наукової громадськості до парадигмальних проблем розвитку освіти. Адже саме принципи, зміст, засоби, умови та форми функціонування тієї чи іншої парадигми стають визначальними в постановці вимог до особистості вихователя, у побудові навчально-виховного процесу вищого закладу освіти.

На думку І. Шапошнікової, «тенденції зміни парадигми освітніх систем знаходяться у площині пошуку таких варіантів, де б кожна особистість не лише готувалася до соціальної адаптації у швидкоплинному середовищі і пристосовувалась до потреб часу, а й випереджала своїм духовним розвитком застарілі зразки світобачення старших поколінь» [4, с. 78].

Сьогодні вимагає переорієнтації змісту освіти від раціоналізму до культуротворчості, оволодіння ефективними способами отримання, обробки та застосування різноманітної за якістю та кількістю інформації. Отже, об'єктивні зміни в економічному, політичному, соціокультурному житті суспільства вимагають підготовки творчих особистостей із цілісним досвідом, гармонійним сприйняттям навколишньої дійсності, зі сформованою системою ціннісних орієнтацій.

Сучасні науковці на противагу знаннево-інформаційній парадигмі освіти пропонують: особистісно-орієнтовану (І. Бех, В. Моляко, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Шапошнікова, І. Якиманська та ін.); культурологічну (І. Зязюн, Б. Брилін, Г. Локарева, Н. Миропольська, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, Л. Руденко, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.); ціннісну (Г. Васянович, О. Вишневський, О. Сухомлинська та ін.); компетентнісну (А. Андрєєва, Н. Бібік, В. Болотов, О. Пометун ін.).

Мета нашого дослідження: здійснити теоретичний аналіз нагромадженої практики підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, дослідити зміст основних освітніх парадигм.

Прихильники особистісно-орієнтованої парадигми виходять із визнання унікальності суб'єктивного досвіду дитини як важливої першооснови її особистого розвитку й визначають такі вимоги до побудови освітніх технологій: надання навчального матеріалу як єдності досвіду і розуміння; необхідність узгодження досвіду дитини зі змістом навчання; сприяння перетворенню пізнавальної орієнтації в особисту, а пізнавального досвіду – в цілісний досвід особистості; відповідне конструювання та організація навчального матеріалу, що спрямоване на активізацію досвіду дитини; забезпечення емоційно-рефлексивного

ставлення вихованців до власного досвіду; збагачення досвіду дитини в процесі переживання культурних феноменів та ін. Учені підкреслюють антропоцентричний характер, гуманістичну спрямованість парадигми виховання й наголошують на необхідності забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних стосунків педагога з вихованцями на рівні співробітництва й співтворчості [5, с. 10].

Одним із напрямів модернізації освіти шляхом формування взаємопов'язаних професійно-культурних і загальнокультурних її складників є культурологічний тип парадигми. Так, В. Руденко виокремлює такі положення в контексті зазначеного підходу: визнання культури визначальним фактором розвитку професійно-особистісних якостей; бачення освіти як феномена культури; єдність аксіології та культурної антропології для забезпечення комплексного наукового підходу; звернення освіти до людини за допомогою культури та ін. [6, с. 44]. «Культура, – зазначає О. Рудницька, – завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують. Кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда» [7, с. 110–111]. Отже, відповідно до означеної парадигми освіти першоосною її змісту визнається досвід культури.

Г. Тарасенко підкреслює важливість культуротворчої функції виховання, що сприяє «глибокому морально-психологічному засвоєнню соціального досвіду взаємодії з природою. Процес виховання таким чином забезпечує міжпоколінну трансмісію культури і перетворює освіту на її невід'ємну частину» [8, с. 92].

Як слушно підкреслює В. Самохвалова, «естетична культура – це уміння розшифрувати та організувати естетичний досвід, передбачити перспективу розвитку свого перебування у світі, визначити тенденції загального процесу взаємодії з ним, корегувати проміжні результати» [9, с. 42]. Сучасні дослідження висувують гіпотезу, згідно якої естетичний досвід, що включає в себе всі форми взаємодії людини зі світом – як предметно-практичні, так і духовні, ширше естетичної культури, яка є найціннішим для людства естетичним досвідом [10, с. 24].

У сучасній педагогічній практиці активно досліджуються питання, пов'язані з недоліками в професійній діяльності педагога, втратою нею ціннісних орієнтирів. У наш час отримала розвиток нова галузь педагогіки – педагогічна аксіологія, що обґрунтовується дослідниками як нова парадигма освіти, в якій ціннісний базис гармонійно поєднує теоретичну і практичну складові науки. «Педагогічні цінності, – як справедливо підкреслює О. Отич, – це найважливіші орієнтири діяльності педагога, що визначають напрями його соціальної й професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей» [11, с. 23]. Художня культура, як цілком слушно зауважує Н. Миропольська, занурена в естетичну сферу й художні цінності виникає естетично, як відгук на рух життя, природи [12, с. 25].

Таким чином, вихователь дошкільних навчальних закладів у контексті ціннісної парадигми освіти повинен уміти організувати навчально-виховну

взаємодію з вихованцями в аксіологічному естетико зорієнтованому контексті. Вважаємо, що педагог має не тільки вміти спонукати особистість дитини до безкорисливого сприймання-милування, а й закласти принцип краси в її практичну діяльність.

Як перспективний напрям оновлення освіти вчені виокремлюють і проектно-естетичну парадигму, що «асоціюється з поглибленим розвитком гуманістично-культурологічного, культуротворчого та етико-естетичного начал» [13, с. 30]. Так, зокрема, підкреслюється, що культуротворча вища школа орієнтується на розвиток особистісного світу майбутнього фахівця дошкільної освіти шляхом сходження від індивідуального досвіду до духовно-практичного досвіду людства [13, с. 32]. Вчені визначають такі парадигмальні позиції сучасної освіти: ставлення до особистості як до особливого культурного світу, де існують певні цінності та інтереси, смисли та символи; ставлення до майбутнього фахівця дошкільної освіти як до носія педагогічної творчості, суб'єкта художньо-педагогічної практики, який цілеспрямовано організовує освітній простір навчального закладу, розуміє місце і значення дисциплін мистецько-культурологічного циклу в досягненні загальної мети виховання; побудова освітнього процесу в навчальному закладі як моделі соціокультурного простору, де відбувається становлення особистості [13, с. 32].

Прихильники модернізації освіти на компетентнісній основі (А. Андреева, Н. Бібік, В. Болотов та ін.) наголошують, що зміст освіти, сконструйований саме на такій основі, передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, які виникають у таких ситуаціях: у пізнанні та поясненні явищ дійсності; у взаємовідносинах людей, в етичних нормах; у практичному житті під час виконання соціальних ролей; в оцінюванні навколишнього буття та в естетичних оцінках зокрема тощо. Компетентність, таким чином, представлена єдністю когнітивного, предметно-практичного й особистого досвіду. У межах компетентнісної парадигми, спеціаліст із творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистим досвідом не чекатиме інструкцій, а буде готовий до формування та розвитку ключової компетенції дитини.

Проведений аналіз ключових парадигмальних позицій засвідчив, що одним із завдань педагогічної діяльності майбутнього вихователя дошкільної освіти обов'язково має стати формування досвіду дитини. Так, у компетентнісній парадигмі – це синтез когнітивного, предметно-практичного та особистого досвіду; в культурологічній – це єдність основних видів досвіду, освоєння якого забезпечує соціокультурний прогрес, у проєктивно-естетичній – сходження від індивідуального досвіду до духовно-практичного досвіду людства; в особистісно-орієнтованій – це особистий досвід як особливий компонент змісту освіти тощо.

У контексті означених парадигм майбутні фахівці дошкільної освіти повинні реалізовувати соціально-виховну та ціннісно-орієнтаційну функції педагогічної діяльності: вміти забезпечувати оптимальні умови естетичного

сприймання вихованцями краси та виразності явищ навколишньої дійсності й мистецтва, збагачувати спектр естетичних уподобань дітей, використовувати оптимальні інтегративні зв'язки з метою ефективного досягнення виховних цілей, організувати естетичну діяльність дошкільників на заняттях, забезпечувати естетику навчального процесу, побуту, поведінки та взаємин дітей, сприяти накопиченню вихованцями досвіду ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, до людей та до власної особистості, організувати естетичне спілкування дітей із соціальним та природним оточенням тощо.

1. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовт. – С. 5 – 12.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долина О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сидельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с. 3. Масол Л. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л. Масол // Початкова шк. – 2001. – № 5. – С. 38–39.
4. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проєктування уроку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Шапошнікова ; Київський пед. ін-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 24 с.
5. Бойко А. Парадигмальні напрями виховання : варіанти вибору / А. Бойко // Рідна шк. – 2001. – № 1. – С. 7–10. 6. Руденко В. Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В. Н. Руденко // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 42– 48. 7. Рудницька О. Культуровідповідність мистецької освіти / О. Рудницька // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монограф. зб. ст. – К., 2000. – С. 108–133. 8. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – 2-ге вид., із змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с. 9. Самохвалова В. И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире / В. И. Самохвалова // Эстетическая культура : сб. науч. тр. – М., 1996. – С. 32–66. 10. Назарова М. Г. Эстетический опыт и эстетическая культура : определение и содержание понятий в контексте современных наук / М.Г. Назарова // Эстетический опыт личности как условие освоения культуры в образовательном процессе школы и вуза : сб. науч. тр. / Л. П. Печко, М. Г. Назарова, Р. А. Куренкова и др. ; Ин-т худож. образования РАО, Владимирский гос. пед. ун-т. – М., 2003. – С. 19–28. 11. Отич О. М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : комплекс навч.-метод. забезпечення викладання психолого–педагогічних дисциплін : у 3 ч. / О. М. Отич ; АПН України, Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – Полтава : ІнтерГрафіка, 2006.– Ч. I : Навчальні плани та програми з дисциплін психолого-педагогічного циклу. – 2006. – 168 с. 12. Миропольська Н. Є. Формувати почуття прекрасного / Н. Є. Миропольська. – К. : Знання, 1987. – 32 с. – (Сер. 7 «Педагогічна» ; 13). – Бібліогр. : с. 32. 13. Сова М. Інтеграція художньо-естетичних знань у сучасній парадигмі освіти / М. Сова // Рідна шк. – 2003. – № 3. – С. 30 – 33.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Шкабаріна М. А., аспірант (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті узагальнено погляди науковців на проблему розуміння поняття «педагогічна креативність». Визначено основні ознаки, які характеризують це педагогічне явище. Досліджено, що педагогічна креативність знаходиться у прямій залежності від специфіки трудової діяльності учителя. Охарактеризовано основні особливості педагогічної креативності учителя початкової школи. Запропоновано рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для підвищення рівня педагогічної креативності майбутніх учителів.

Ключові слова: педагогічна креативність, майбутній учитель, професійна підготовка, навчально-виховний процес.

Аннотация. В статье обобщены взгляды ученых на проблему понимания понятия «педагогическая креативность». Определены основные признаки, характеризующие это педагогическое явление. Исследовано, что педагогическая креативность находится в прямой зависимости от специфики трудовой деятельности учителя. Охарактеризованы основные особенности педагогической креативности учителя начальной школы. Предложены рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса для повышения уровня педагогической креативности будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическая креативность, будущий учитель, профессиональная подготовка, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. The views of scientists on the problem of understanding the concept «pedagogical creativity» is generalized in the article. The main features that characterize this pedagogical phenomenon are determined. It is investigated that pedagogical creativity is directly related to the specifics of the teachers' work. The main features of pedagogical creativity of the elementary school teacher are characterized. Recommendations on the educational process organization for raising the level of future teacher's pedagogical creativity are offered.

Keywords: pedagogical creativity, future teacher, professional training, educational process.

Нині креативність вивчають у різних галузях науки – психології, педагогії, соціології, філософії та ін. Це вказує не лише на міждисциплінарний характер цього феномену, але на актуальність та неоднозначність у підходах до проблеми розуміння креативності. У теорії та методиці професійної освіти педагогічна креативність, як різновид професійної креативності, набуває статусу важливої особистісно-професійної якості, яка визначає успішність професійної діяльності, самовдосконалення особистості.

Педагогічну креативність у наукових розвідках досліджували О. С. Антонова, Н. В. Гузій, О. М. Дунаєва, В. І. Загвязинський, В. А. Кан-Калик, М. М. Кашапов, Н. В. Кічук, К. Г. Кречетніков, О. М. Куцевол, О. В. Морозов, Л. Й. Петришин, М. М. Поташник, С. О. Сисоєва, А. І. Сологуб, Л. Н. Харченко та ін.

Метою нашої статті є дослідити основні особливості розвитку педагогічної креативності майбутнього вчителя початкової школи.

Погляди науковців стосовно визначення поняття «педагогічна креативність» у теорії педагогіки різняться. Узагальнюючи, можна виділити такі основні тенденції до тлумачення цього педагогічного явища:

– *інтегральна характеристика особистості*, що вбирає в себе цілі системи взаємопов'язаних здібностей-елементів (уява, асоціативність, фантазія, мрійливість) [1, с. 112] та включає гнучкість інтелекту, розвинену творчу уяву і інтуїцію, здатність до подолання шаблонів і стереотипів, прагнення до пошуку нового, розвинену емоційно-чуттєву сферу, вміння працювати в нестандартних ситуаціях, шукати і знаходити відповіді на проблемну ситуацію і багато іншого [2, с. 10]; яка визначає її здатність до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей [3]; що є умовою і передумовою ефективної педагогічної діяльності, показником компетентності педагога і метою професійного самовдосконалення [4, с. 86].

– *професійну якість особистості*, яка проявляється в цілеспрямованій креативній діяльності вчителя, здатного ставити і бачити нестандартні педагогічні завдання і оригінально їх вирішувати [5, с. 184];

– *динамічну якість* учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів [6, с. 7];

– *готовність до педагогічної творчості*, здатність до творчого пошуку, здатність бачити, ставити й оригінально розв'язувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в нових педагогічних ситуаціях, передбачати результати [7, с. 103; 8, с. 16];

– *здатність до реалізації власної індивідуальності*, здатність зробити своє існування творчим, тобто таким, коли людина як особистість і як професіонал здатний пред'явити щось унікальне, неповторне за допомогою

соціально вироблених засобів і в соціально прийнятних формах, з одного боку, а з іншого – в таких, які задовольняють саму особистість [9];

– *певна психічна і соціальна готовність особистості*, що дозволяє змінити ситуацію так, що педагог і студент можуть ефективно взаємодіяти в спільній діяльності, досягти взаєморозуміння, зменшити непорозуміння, ліквідувати конфлікти [10, с. 16].

На думку М. М. Кашапова, педагогічна креативність проявляється в здатності бачити, ставити і оригінально вирішувати педагогічні проблеми, в умінні прогнозувати навчально-виховний процес, швидко і правильно орієнтуватися в екстремальній педагогічній ситуації, передбачити педагогічний результат [11, с. 124]. Якщо викладачеві притаманна педагогічна креативність, то традиційний урок, який характеризується перевіреною регламентацією, дисципліною, старанністю учнів, що підкоряються вчителю, точними рамками навчального матеріалу, вкоріненими традиціями і стереотипами, перестає бути таким і перетворюється в спільну діяльність, стає актом співтворчості вчителя і учнів [12].

Ознаками педагогічної креативності є: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [13, с. 99].

На основі аналізу наукових джерел з теми дослідження виділяємо такі основні ознаки педагогічної креативності:

- розвинений комплекс індивідуальних якостей (комунікативних, інтелектуальних, вольових, емоційних, моральних та ін.);
- здатність бачити та оригінально вирішувати педагогічні проблеми (комунікативні, організаційні, методичні);
- педагогічна спрямованість мислення;
- бажання реалізувати власну індивідуальність;
- здатність долати стереотипи, неприйняття «шаблонного» мислення;
- бажання створювати нове, втілювати нові ідеї;
- володіння та бажання удосконалювати інноваційні методи, прийоми навчання.

Аналіз праць з проблеми дослідження, проведений педагогічний експеримент, аналіз анкет та статистичних даних, дозволив визначити

основні особливості розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи, на які варто звертати увагу під час організації професійної підготовки.

1. Врахування особливостей педагогічної креативності вчителя початкової школи. Опрацювавши праці з питань розвитку креативності майбутніх учителів (І. В. Гриненко, О. М. Куцевол, В. А. Фрицюк, І. Ю. Шахіна та ін.), ми дійшли до висновку, що педагогічна креативність вчителя виявляється у специфіці його трудової діяльності (предмета, який викладає вчитель; віковими особливостями вихованців; професійними обов'язками та ін.). Наведено основні особливості, які характеризують педагогічну креативність вчителя початкової школи.

Врахування вікових особливостей молодших школярів. Кожна вікова категорія характеризується певними психологічними особливостями. Педагогічна креативність вчителя проявляється у підборі та організації навчальної та виховної діяльності з урахуванням потреб та інтересів школярів. Вчитель початкових класів має не лише знати та усвідомлювати особливості молодого покоління, але й адаптуватись до них, зробити урок сучасним та цікавим для учня, що передбачає прояв педагогічної креативності.

Особливості викладання предметів у початковій школі. Зазначена особливість безпосередньо пов'язана з попередньою, оскільки організація навчальної діяльності учнів початкової школи відбувається відповідно до психологічних особливостей їхнього віку. У цьому випадку педагогічна креативність виявляється у раціональному підборі методів та прийомів для найбільш ефективного засвоєння навчального матеріалу, його доступного викладу, вмінням зацікавити учнів до предмету, мотивувати їх до засвоєння знань. Це можливо за рахунок організації уроку творчо, нестандартно, з бажанням привнести щось своє, використовуючи інноваційні методи та форми організації навчальних занять.

Універсальність вчителя початкових класів. Професія вчителя початкової школи характеризується своєю різнобічною діяльністю. Зазначена особливість характеризується такими ознаками педагогічної креативності: швидке переключення з одного виду діяльності на інший (наприклад, проведення виховної години після занять); вміння генерувати багато ідей (наприклад, під час розробки конспектів з різних предметів); уміння організувати свою діяльність для отримання найбільш ефективного результату, як для себе, так і для учнів. Багатофункціональність вчителя початкової школи передбачає широке поле для творчості, а особливості професійної діяльності вимагають від учителя прояву його креативності.

На нашу думку, педагогічна креативність вчителя початкової ланки освіти також знаходить свій вияв у стимулюванні своїх учнів до творчості, виявленні їх талантів, розвитку їхніх здібностей, особистісно орієнтованому підході до кожного учня, оригінальному проведенні класної, позакласної,

позашкільної роботи; успішному вирішенні проблемних педагогічних ситуацій; уникненню конфліктів.

2. *Врахування потенціалу фахових дисциплін для розвитку педагогічної креативності.* Кожна фахова дисципліна володіє певним потенціалом для розвитку педагогічної креативності. Це безпосередньо пов'язано з тим, що професія учителя є творчою, оскільки вчитель розвиває особистість, творить її. Під креативним потенціалом фахових дисциплін ми розуміємо можливості навчальної дисципліни для розвитку педагогічної креативності, що можуть бути реалізовані шляхом їх попереднього визначення, зосередження уваги під час вивчення дисципліни із застосуванням адекватних змісту та мети заняття методів та прийомів навчання. На нашу думку, використання навчально-виховного потенціалу дисципліни допомагає викладачу раціонально планувати розвиток креативності під час оволодіння предметом; наголошувати на розвитку педагогічної креативності безпосередньо під час вивчення курсу, що допомагає продемонструвати практичне значення цієї якості, а отже, глибше усвідомлення її потреби. Такий прийом є ефективним у процесі детального планування роботи заняття, а також удосконалення змісту навчальних предметів інноваційними технологіями навчання.

3. *Врахування потенціалу інноваційних технологій.* Інноваційні технології спрямовані, насамперед, на гармонійний розвиток особистості студента. Кожна технологія навчання орієнтована на досягнення певної мети. Так, наприклад, технологія проблемного навчання сприяє оволодінню навичками логічного мислення, вмінням здобувати інформацію тощо. Беручи за основу це твердження, важливо на основі психолого-педагогічних праць з'ясувати, яку функцію для розвитку педагогічної креативності може виконувати певна технологія. Для нашого дослідження ми визначили, що застосовуючи метод кейс можна розвинути у студентів навички вирішувати проблемні педагогічні ситуації, технологія проектного навчання допомагає застосовувати свої креативні здібності під час виконання проекту, бачити результати своєї діяльності, усвідомити творчий потенціал тощо.

Отже, педагогічна креативність є однією з провідних якостей майбутнього вчителя. Креативність учителя початкової школи виявляється у його різнобічній трудовій діяльності, специфіці вікових особливостей учнів, організації навчально-виховної роботи. У процесі підготовки майбутніх учителів, на нашу думку, варто враховувати особливості педагогічної креативності учителів початкової школи, потенціал навчальних дисциплін та інноваційних технологій.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі вважаємо дослідження методики розвитку педагогічної креативності у практиці зарубіжних країн.

1. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
2. Огоновская И. С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения / И. С. Огоновская // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 5. – С. 9–15.
3. Беляевских А. Н. О понятии «креативность» в аспекте формирования профессиональной компетенции будущего специалиста / А. Н. Беляевских // Успехи современного естествознания. – 2013. – №10. – С. 72–73.
4. Кострюков А. В. Подходы к рассмотрению креативности в педагогической практике будущих учителей / А. В. Кострюков, Д. В. Мирошникова // Вестник ОГУ. – 2015. – № 2 (177). – С. 83–86.
5. Степаненко Н. А. Методическая система развития педагогической креативности студентов на основе информационно-коммуникационных технологий / Н. А. Степаненко // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 183–189.
6. Дунаева О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Дунаєва ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с.
7. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Из-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
8. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя / О. Є. Антонова // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : В 2-х ч. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 69. Ч. 2. – С. 11–17.
9. Колесникова В. И. Педагогическое творчество и уровни его проявления / В. И. Колесникова // Вопросы воспитания : теория и практика. Сборник научных трудов. – Пятигорск : ПГЛУ, 2006. – Вып. 15. – С. 48–64.
10. Щербакова Е. Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. Е. Щербакова. – Чебоксары, 2006. – 40 с.
11. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала : монография / М. М. Кашапов. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
12. Макарушина Е. Н. Педагогические условия эффективного применения модели креативной направленности обучения студентов вузе [Электронный ресурс] / Е. Н. Макарушина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-effektivnogo-primeneniya-modeli-kreativnoy-napravlenosti-obucheniya-studentov-vuze>
13. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Янчук П. С., к.ф.-м.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука)

ШВИДКІ МАШИННІ МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ ПОТОКУ НЕСТИСЛИВОЇ РІДИНИ В 2D ОБЛАСТІ

Анотація. В статті метод квазіспектральних поліномів застосовано до побудови швидких наближень розв'язку крайової задачі Стокса для системи еліптичних рівнянь. Розкрито, що цей метод ґрунтується на використанні рядів Фур'є за ортогональними квазі-спектральними поліномами. Показано, що тиск визначається як розв'язок рівняння Пуассона, а коефіцієнти Фур'є граничної функції для тиску знаходяться з системи лінійних рівнянь; решту коефіцієнтів вектора швидкості та функції тиску визначаються з діагональної системи лінійних рівнянь.

Ключові слова: моделювання, проблема Стокса, квазіспектральні поліноми, апроксимація Фур'є, апроксимація поліноми.

Аннотация. В статье метод квазиспектральных полиномов применен к построению полиномиальной аппроксимации решения краевой задачи для системы уравнений Стокса. Раскрыто, что этот метод основан на использовании рядов Фурье в ортогональных квази-спектральных полиномах. Обосновано, что давление определяется как решение уравнения Пуассона, а коэффициенты Фурье граничного условия для давления находятся из системы линейных уравнений; остальные коэффициенты для вектора скорости и давления определяются из диагональной системы линейных уравнений.

Ключевые слова: моделирование, задача Стокса, квази-спектральные полиномы, приближения Фурье, полиномиальная аппроксимация.

Annotation. The method of quasi-spectral polynomial is applied to the constructing a polynomial approximation of solution of the boundary value problem for Stokes system of equations. The method is based on using Fourier series in the orthogonal quasi-spectral polynomials. The pressure is determined as the solution of the Poisson equation. The Fourier coefficients of the boundary condition for pressure we find from system of linear equations. The rest of coefficients for the velocity vector and the pressure are determined from diagonal system of linear equations.

Keywords: modelling, Stokes problem, Quasi-spectral polynomials, Fourier Approximations, Polynomial Approximation.

Метод квазіспектральних поліномів відноситься до класу високоточних та ненасичених методів розв'язування задач математичної фізики, які розглядаються в класичних монографіях. Задачі для системи рівнянь Стокса виникають при математичному описанні повільних встановлених течій не стискуваної в'язкої рідини та стаціонарних деформованих станів пружних не стискаючих матеріалів.

Поява методу квазіспектральних поліномів – зумовлена розвитком апроксимаційного методу В. К. Дзядика в роботах автора [1–4]. Квазіспектральні поліноми широко використовуються до розв'язування крайових задач для диференційних рівнянь, систем звичайних нелінійних рівнянь та інших задач [1–4]. В пропонованій статті застосовано раніше вивчені властивості квазіспектральних поліномів та відповідних рядів Фур'є до розв'язування крайової задачі для системи рівнянь Стокса.

Під рідиною ми розуміємо не тільки власне рідину, наприклад воду, але також і газ. Перша спроба опису руху рідини належить Нав'є (1827). Теперішню форму рівнянням опису руху рідини надав власне Стокс (1845). Рівняння, що описують рух рідини і насамперед турбулентний, називаються рівняннями Нав'є-Стокса. Повна система рівнянь Нав'є-Стокса є нелінійною і дуже затратною для машинного моделювання руху рідини.

Метою нашої роботи є ефективне машинне розв'язання лінеаризованої моделі рівнянь Нав'є-Стокса у вигляді так званої крайової задачі Стокса. Оскільки лінійну задачу Стокса передбачається розв'язувати на кожній ітерації для того, щоб розв'язати повну систему рівнянь Нав'є-Стокса, то велике значення мають вимоги до швидкості машинної моделі. Раніше нам вдалося реалізувати швидкий алгоритм розв'язування крайових задач для рівняння Пуассона, а також для довільних рівнянь еліптичного типу в паралелепіпеді.

В складних областях, склеєних з паралелепіпедів, які ми називаємо L-подібними областями, теж задачі такого типу зводять до швидкого і високоточного розв'язування в одному паралелепіпеді. Звичайно, машинні програми, які ґрунтуються на методі квазіспектральних поліномів працюють незрівняльно швидше, порівнюючи з класичними методами сіток та скінчених елементів. Спектральні методи на основі класичних ортогональних поліномів теж програють у швидкості методу квазіспектральних поліномів.

Розглянемо внутрішню задачу Стокса: два рівняння динаміки для вектора $z = (u, v)$ швидкості

$$\begin{aligned} -\left(h_x^2 u_{xx} + h_y^2 u_{yy}\right) + h_x p_x &= f(x, y), \\ -\left(h_x^2 v_{xx} + h_y^2 v_{yy}\right) + h_y p_y &= q(x, y), \quad -1 < x, y < 1, \end{aligned} \tag{1}$$

поверхнева потужність потоку ($g = 0$ – умова нерозривності)

$$h_x u_x + h_y v_y = g(x, y), \quad -1 \leq x, y \leq 1, \quad (2)$$

на межі області $-1 \leq x, y \leq 1$ – крайові умови першого роду

$$u = \varphi(x, y), \quad v = \psi(x, y), \quad (3)$$

де h_x, h_y – деякі, додатні числа, $\varphi = \varphi(x, y)$, $\psi = \psi(x, y)$ – відомі функції. Будемо вважати, що крайові умови (3) узгоджені з рівнянням нерозривності в усіх кутових точках $(\pm 1, \pm 1)$ квадрата $-1 \leq x, y \leq 1$. Припустимо, що задача (1)–(3) має єдиний розв'язок u, v, p при умові, що $p(-1, -1) = p_0$, де p_0 – деяке число.

Квазіспектральні поліноми першого та другого родів $K_i^o(x), K_i^g(x)$ задовольняють квазіспектральні диференційні та інтегральні рівняння та мають ряд інших цікавих властивостей [2–4].

Задачу Стокса будемо розв'язувати методом Фур'є за системою квазіспектральних поліномів. З цієї метою функціям u, v, p поставимо у відповідність скінченні ряди Фур'є за квазіспектральними поліномами

$$\begin{aligned} u^n &= \sum_{i=0}^{2n} \sum_{j=1}^{2n+2} u_{i,j}^{og} K_i^g(x) K_j^o(y), u_{i,j}^{og} = \int_{-1}^1 \int_{-1}^1 u K_i^g(x) K_j^o(y) dx dy, \\ v^n &= \sum_{i=1}^{2n+2} \sum_{j=0}^{2n} v_{i,j}^{og} K_i^o(x) K_j^g(y), v_{i,j}^{og} = \int_{-1}^1 \int_{-1}^1 v K_i^o(x) K_j^g(y) dx dy, \quad (4) \\ p^n &= \sum_{i=1}^{2n+2} \sum_{j=1}^{2n+2} p_{i,j}^{oo} K_i^o(x) K_j^o(y), p_{i,j}^{oo} = \int_{-1}^1 \int_{-1}^1 p K_i^o(x) K_j^o(y) dx dy. \end{aligned}$$

В подальшому опускаємо індекс n , оскільки будемо вважати його фіксованим і звичайно однаковим для всіх формул. Тут вважається, що n не менше двох. Випадок $n = 1$ розглядається простіше ніж даний, але його ми опускаємо.

Між коефіцієнтами Фур'є функцій та їх похідних існує простий зв'язок для кожної із систем квазіспектральних поліномів. Вкажемо деякі найважливіші з них для функцій однієї змінної:

$$u_{xx,i}^0 = -\lambda_i u_i^0 + d_0^i \Delta^i u, \quad i = 1, \dots, 2n, \quad (5)$$

$$u_{xx,i}^g = -\lambda_i u_i^g + d_g^i \Delta^i u_x, \quad i = 0, \dots, 2n, \quad (6)$$

$$u_{x,i}^0 = -\mu_i u_i^g, \quad \mu_i = \sqrt{\lambda_i}, \quad i = 1, \dots, 2n, \quad (7)$$

$$u_{x,i}^g = \mu_i u_i^0 + d_g^i \Delta^i u, \quad i = 0, \dots, 2n, \quad (8)$$

де $\Delta^i u = u(1) - (-1)^i u(-1)$ для довільної функції $u = u(x)$, $\lambda_i > 0, d_0^i$ – наперед відомі параметри диференціювання.

Числа $\Delta_x^i u_j^0$, які є очевидним чином узагальненням чисел $\Delta^i u$, обчислюються із крайових умов (3):

$$u_{i,N-j'}^{gp} = (\kappa_{j'})^{-1} (\Delta_{y'}^j u)_i^{gp}, \quad (\Delta_{y'}^j u)_i^g = \int_{-1}^1 \int_{-1}^1 \Delta_{y'}^j u K_i^g(x) dx, \quad (9)$$

$$i = 0, \dots, 2n, j' = 0, 1,$$

де $N = 2n + 2$. Аналогічно обчислюються крайові коефіцієнти $\Delta_{y'}^j v_i^0$.

Внутрішні коефіцієнти Фур'є поліномів (4), знаходитимемо із алгебраїчних рівнянь, які нижче побудуємо. Прямо із крайових умов типу (9) знаходяться $(8n + 4)$ крайових коефіцієнтів Фур'є.

Лема 1. Формули (5),(7),(8) справджуються для будь-яких поліномів однієї змінної степені $\leq 2n + 1$, а формула (6) для поліномів степені $\leq 2n$.

Дискретизація рівнянь динаміки. *Перейдемо до коефіцієнтів Фур'є в рівняннях динаміки (1) і дістанемо*

$$\begin{aligned} -\left(h_x^2 [u_{xx}]_{i,j}^{gp} + h_y^2 [u_{yy}]_{i,j,k}^{gp} \right) + h_x [p_x]_{i,j}^{gp} &= f_{i,j}^{gp}, \quad i = 0, \dots, 2n, j = 1, \dots, 2n, \\ -\left(h_x^2 [v_{xx}]_{i,j}^{og} + h_y^2 [v_{yy}]_{i,j}^{og} \right) + h_y [p_y]_{i,j}^{og} &= q_{i,j}^{og}, \quad j = 0, \dots, 2n, i = 1, \dots, 2n, \end{aligned} \quad (10)$$

Виконуючи тут диференціювання в коефіцієнтах Фур'є за формулами (5)–(8)

$$\begin{aligned} & -\left(-\lambda_i^x u_{i,j}^{gp} + d_{gx}^i \Delta_x^i v_{x,j}^0 \right) - \left(-\lambda_j^y v_{i,j}^{gp} + d_{oy}^j \Delta_y^j u_{y,i}^g \right) - \\ & \left(\mu_i^x p_{i,j}^{oo} + d_{ox}^i \Delta_x^i p_j^0 \right) = f_{i,j}^{gp}, \\ & -\left(-\lambda_i^x v_{i,j}^{og} + d_{ox}^i \Delta_x^i v_j^g \right) - \left(-\lambda_j^y v_{i,j}^{og} + d_{gy}^j \Delta_y^j v_{y,i}^0 \right) + \\ & + \left(\mu_j^y p_{i,j}^{oo} + d_{oy}^j \Delta_y^j p_i^0 \right) = q_{i,j}^{og}, \end{aligned}$$

$$\text{де} \quad \lambda_i^x = h_x^2 \lambda_i, \mu_i^x = h_x \mu_i, d_{gx}^i = h_x^2 d_g^i, d_{ox}^i = h_x^2 d_o^i.$$

Залишимо зліва знаку рівності члени з невідомими коефіцієнтами Фур'є:

$$\begin{aligned} (\lambda_i^x + \lambda_j^y) u_{i,j}^{\text{gp}} + (\mu_i^x p_{i,j}^{\text{oo}} + d_{gx}^i \Delta_x^i p_j^{\text{o}}) &= F_{i,j}^{\text{gp}}, i = 0, \dots, 2n; j = 1, \dots, 2n; \\ (\lambda_i^x + \lambda_j^y) v_{i,j}^{\text{og}} + (\mu_j^y p_{i,j}^{\text{oo}} + d_{gy}^j \Delta_y^j p_i^{\text{o}}) &= Q_{i,j}^{\text{og}}, j = 0, \dots, 2n; i = 1, \dots, 2n. \end{aligned} \quad (11)$$

де

$$\begin{aligned} F_{i,j}^{\text{gp}} &= f_{i,j}^{\text{gp}} + (d_{gx}^i \Delta_x^i u_{x,j}^{\text{o}} + d_{oy}^j \Delta_y^j u_i^{\text{g}}), \\ Q_{i,j}^{\text{og}} &= q_{i,j}^{\text{og}} + (d_{ox}^i \Delta_x^i v_j^{\text{g}} + d_{gy}^j \Delta_y^j v_{y,i}^{\text{o}}), \end{aligned} \quad (12)$$

Коефіцієнти Фур'є $\Delta_y^j u_i^{\text{g}}$, $\Delta_x^i v_j^{\text{g}}$ і т.д. будемо називати крайовими першого роду, бо вони прямо знаходяться із крайових умов першого роду для функцій u, v , при цьому використовуються значення при $x = \pm 1$, або $y = \pm 1$.

Крайові коефіцієнти Фур'є $\Delta_x^i u_{x,j}^{\text{o}}$, $\Delta_y^j v_{y,i}^{\text{o}}$ будемо називати крайовими другого роду, бо вони тісно пов'язані із крайовими умовами другого роду, тобто нормальними похідними для u при $x = \pm 1$, нормальними похідними для v при $y = \pm 1$. Згадані нормальні похідні знаходяться з рівняння нерозривності (потужності потоку) (2) та крайових умов першого роду (3). Відповідь напишемо для крайових коефіцієнтів Фур'є другого роду функцій u, v :

$$\begin{aligned} h_x \Delta_x^i u_{x,j}^{\text{o}} + h_y \Delta_x^i v_{y,j}^{\text{o}} &= \Delta_x^i g_j^{\text{o}}, \\ h_x \Delta_y^j u_{x,i}^{\text{o}} + h_y \Delta_y^j v_{y,i}^{\text{o}} &= \Delta_y^j g_i^{\text{o}}, \end{aligned} \quad (13)$$

або

$$\begin{aligned} h_x \Delta_x^i u_{x,j}^{\text{o}} - h_y \mu_j^y \Delta_x^i v_j^{\text{g}} &= \Delta_x^i g_j^{\text{o}}, \\ -h_x \mu_i^x \Delta_y^j u_i^{\text{g}} + h_y \Delta_y^j v_{y,i}^{\text{o}} &= \Delta_y^j g_i^{\text{o}}. \end{aligned} \quad (14)$$

У формули (14) увійшли відомі крайові коефіцієнти першого роду для u, v при $x = \pm 1, y = \pm 1$. Тому, для обчислення коефіцієнтів Фур'є (12) потрібно використовувати крайові значення двох функцій u, v на сторонах квадрата $-1 \leq x, y \leq 1$.

Припустимо, що нам вдалося обчислити коефіцієнти Фур'є функції тиску $p = p(x, y)$. Тоді, коефіцієнти Фур'є компонент швидкості u, v знайдемо за формулами

$$u_{i,j}^{\text{gp}} = \frac{-\mu_i^x p_{i,j}^{\text{oo}} - d_{\text{gx}}^i \Delta_x^i p_j^{\text{o}} + F_{i,j}^{\text{gp}}}{\lambda_i^x + \lambda_j^y}, i = 0, \dots, 2n; j = 1, \dots, 2n,$$

$$v_{i,j}^{\text{og}} = \frac{-\mu_j^y p_{i,j}^{\text{oo}} - d_{\text{gy}}^j \Delta_y^j p_i^{\text{o}} + Q_{i,j}^{\text{og}}}{\lambda_i^x + \lambda_j^y}, j = 0, \dots, 2n; i = 1, \dots, 2n.$$
(15)

Далі перейдемо до обчислення коефіцієнтів Фур'є функції тиску, що як бачимо дозволить знайти коефіцієнти Фур'є трьох функцій, які є компонентами швидкості. Тоді рівняння тиску

$$h_x^2 p_{xx} + h_y^2 p_{yy} = G, \quad (16)$$

де

$$G = h_x f_x + h_y q_y + (h_x^2 g_{xx} + h_y^2 g_{yy}),$$

впливає із рівнянь (1), (2).

Для першої крайової задачі, тобто задачі Діріхле, зручно працювати з коефіцієнтами Фур'є за системою квазіспектральних поліномів першого роду $K_i^{\text{o}}(x)$, причому коефіцієнти Фур'є можна поділити на дві великі групи. З однієї сторони це коефіцієнти для подання крайових умов (крайові коефіцієнти), а з іншої сторони це коефіцієнти, які відповідають поданню розв'язку у внутрішній частині області і таким чином пов'язані з таким явищем, як необхідність задовольнити рівняння Пуассона у внутрішніх точках області.

Перейдемо до коефіцієнтів Фур'є першого роду по обох змінних в рівнянні (16) для функції тиску. Виконаємо диференціювання в спектральному просторі коефіцієнтів Фур'є і дістанемо алгебраїчні рівняння

$$-(\lambda_i^x + \lambda_j^y) p_{i,j}^{\text{oo}} + d_{\text{ox}}^i \Delta_x^i p_j^{\text{o}} + d_{\text{oy}}^j \Delta_y^j p_i^{\text{o}} = G_{i,j}^{\text{oo}}, \quad i, j = 1, \dots, 2n, \quad (17)$$

де

$$G_{i,j}^{\text{oo}} = -\mu_i^x f_{i,j}^{\text{gp}} - \mu_j^y q_{i,j}^{\text{og}} - (\lambda_i^x + \lambda_j^y) g_{i,j}^{\text{oo}} + d_{\text{ox}}^i \Delta_x^i g_j^{\text{o}} + d_{\text{oy}}^j \Delta_y^j g_i^{\text{o}}. \quad (18)$$

Значимо, що внутрішні коефіцієнти Фур'є $p_{i,j}^{\text{oo}}$, загальним числом $(2n)^2$ та крайові коефіцієнти Фур'є $\Delta_x^i p_j^{\text{o}}, \Delta_y^j p_i^{\text{o}}$, або їм пропорційні

$$p_{N-i', 2j-j'}^{\infty} = \kappa_i \Delta_x^i p_j^0,$$

$$p_{2i-i', N-j'}^{\infty} = \kappa_j \Delta_y^j p_i^0,$$

які ми теж називасмо крайовими, загальним числом $4(2n)$ (приймаючи до уваги, що квадрат має 4 сторони) є невідомими у внутрішній задачі Стокса, як зрештою як і всі інші коефіцієнти Фур'є.

Нарешті до крайових коефіцієнтів Фур'є ми відносимо

$$p_{N-i', N-j'}^{\infty} = \kappa_{i'} \kappa_{j'} \Delta^{i'} \Delta^{j'} p, \quad i', j' = 0, 1, \quad (19)$$

які ми називатимемо кутковими коефіцієнтами Фур'є. Їх кількість, звісно, дорівнює 4 за числом вершин квадрата.

З наведеного дослідження можна зробити висновок, що автором розроблено та поширено новий, економний, швидкий та високоточний метод квазіспектральних поліномів, на випадок наближеного розв'язування внутрішньої крайової задачі Стокса в прямокутнику. Проведені розрахунки для конкретних задач Стокса показують, що характер поведінки похибок схожий до того, який спостерігався у випадку задачі Діріхле для рівняння Пуассона. Найбільші обчислювальні затрати стосуються розв'язування чотирьох систем лінійних алгебраїчних рівнянь розміром $2n \times 2n$ для обчислення крайових коефіцієнтів Фур'є функції тиску p , а всі інші коефіцієнти Фур'є знаходяться шляхом послідовного використання формул (17), (15) для прямих обчислень. Для заданого n розв'язок задачі

Стокса подається через $m = 3(2n + 1)^2$ коефіцієнтів Фур'є. Застосування методів типу Гальоркіна з базисом у вигляді класичних ортогональних поліномів вимагало б розв'язання системи лінійних рівнянь із щільною матрицею такої ж розмірності m .

1. Янчук П. С. Использование А-метода при решении эллиптических и параболических уравнений / П. С. Янчук // Гармонический анализ и развитие аппроксимационных методов. – Киев, 1989. – С. 112–121.
2. Янчук П. С. Про оцінки похибок поліноміальної апроксимації розв'язку задачі Неймана для рівняння Пуассона / П. С. Янчук // Волинський математичний вісник. – 2012. – Вип. 9(18). – С. 189–207.
3. Янчук П. С. Про спектральний метод наближеного розв'язування рівняння Пуассона / П. С. Янчук // Питання прикладної математики і математичного моделювання. – Д., 2012. С. 261–268.
4. Янчук П. С. Поліноміальна апроксимація розв'язку задачі Діріхле для рівняння Пуассона з неоднорідними крайовими умовами / П. С. Янчук // Волинський математичний вісник. – 2011. – Вип. 8(17). – С. 213–239.

Рецензент: д.ф.-м.н., професор Джунь Й. В.

Яроменко О. В., к. геогр. н., доцент, Шевчук Т. М., студентка магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ САКРАЛЬНОГО ТУРИЗМУ У РІВНЕНСЬКІЙ ОБЛАСТІ

***Анотація.** В статті досліджено особливості розвитку релігійного туризму у Рівненській області. Розкрито сутність понять «релігійний туризм». Визначено функції сакрального туризму та передумови розвитку релігійного туризму в регіоні. Здійснено огляд сакральних рекреаційно-туристських ресурсів Рівненщини. Проаналізовано історичний та туристичний потенціали сакральних об'єктів Рівненщини. Окреслено перспективи розвитку релігійного туризму для запровадження і формування маршрутів релігійного туризму.*

***Ключові слова:** релігія, релігійний туризм, паломництво, сакральні рекреаційно-туристські ресурси, релігійні центри, сакральні об'єкти, монастирські комплекси.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности развития религиозного туризма в Ровенской области. раскрыта сущность понятий «религиозный туризм». Определены функции сакрального туризма и предпосылки развития религиозного туризма в регионе. Осуществлен обзор сакральных рекреационно-туристских ресурсов Ровенской области. Проанализированы исторический и туристический потенциалы сакральных объектов Ровенской области. Очерчены перспективы развития религиозного туризма для внедрения и формирования маршрутов религиозоведческого туризма.*

***Ключевые слова:** религия, религиозный туризм, паломничество, сакральные рекреационно-туристские ресурсы, религиозные центры, сакральные объекты, монастырские комплексы.*

***Annotation.** The features of the religious tourism development in the Rivne region are revealed. The essence of the concept «religious tourism» is highlighted. The functions of sacral tourism are named. The preconditions of religious tourism development in the region are determined. An overview of the sacred recreational and tourist resources of the Rivne region was carried out. The historical and tourist potential of sacred objects of Rivne region is analyzed. The prospects for the development of religious tourism for the introduction and formation of routes of religious tourism are outlined.*

Key words: *religion, religious tourism, pilgrimage, sacred recreational and tourist resources, religious centers, sacred objects, monastic complexes.*

Однією із важливих сторін життя людини і суспільства в цілому є релігія, яка часто виступає вирішальним чинником визначення ціннісних орієнтирів індивіда, впливає на формування традицій народу, його моралі тощо. Релігія охоплює не лише сукупність вірувань у вищі потойбічні сили, а й обряди, норми поведінки, предмети релігійного культу, релігійну атрибутику, сакральні об'єкти. З огляду на підвищення рівня релігійної свідомості населення, що виражається у дедалі більшій кількості людей, які відвідують сакральні об'єкти, постала потреба організації релігійно-туристської діяльності, що сприяло зародженню нового напрямку у туризмі, іменованого релігійним (сакральним) туризмом.

Проблематика релігійного туризму висвітлена у працях географів, економістів, туризмознавців, теологів. Праці Т. Божук, Н. Голодюк, Є. Ковальчука, О. Любіцевої, К. Мезенцева, С. Павлова, В. Патійчука, О. Шаблія, Л. Шевчук [1–8] присвячені як комплексним так і регіональним вивчення сакрального туризму. Однак, сакральна складова туризму на прикладі Рівненщини залишається недостатньо дослідженою.

Мета нашого дослідження – проаналізувати передумови та окреслити перспективи розвитку релігійного туризму у Рівненській області.

Завдання дослідження: розкрити передумови розвитку релігійного туризму в регіоні, продемонструвати потенціал релігійного туризму Рівненщини на прикладі сакральних об'єктів, святих місць тощо; з'ясувати перспективи розвитку сакрального туризму для окресленого регіону.

Релігійний сегмент туристсько-рекреаційної діяльності поділяється на власне релігійний туризм, коли до програми огляду включено сакральні об'єкти і паломництво, що розглядається як віра людини, пов'язана з певними територіями і сакральними об'єктами. За основу виділення взято специфіку релігій, умови перебування та правила поведінки відвідувачів у межах (чи на території) сакральних об'єктів (за С. Дутчак, М. Дутчак, 1999). Туризм релігійний, О. Ільїна (2004) вбачає як різновид туризму, пов'язаний із регулярним відвідуванням віруючими «святих місць» і релігійних центрів [5].

Термін «сакральний» (лат. священний), той, що причетний до релігійного культу і ритуалу, обрядовий. У найширшому розумінні він означає внутрішній, священний, святий, потаємний, духовний, особистий світ людини тощо [8].

За А. Ковальчуком (2000), паломництво – це подорож до релігійного об'єкту як рекреаційного ресурсу, що може сприяти духовному оздоровленню, пізнавальній діяльності і насиченості туристичними враженнями подорожнього. Релігійний туризм є досить тривала подорож

(понад 24 години), без оплачуваної діяльності із зобов'язанням залишити країну або місце перебування у зазначений термін і повернутися до місця свого постійного проживання; подорож до релігійного об'єкта не лише як до атрактивно-рекреаційного явища, що несе значну культурно-пізнавальну інформацію, а подорож з метою поклоніння святості релігійного об'єкта, що є одним із виявів віри такого подорожнього у догмати своєї релігії, свідченням його належності до певної релігії чи конфесії [6].

Основу релігійного туризму складають сакральні рекреаційно-туристські ресурси, які такі, об'єкти, що пов'язані з релігією та можуть бути використані для задоволення потреб релігійного туризму. Релігійні споруди часто вирізняються історико-культурною та сакральньо-мистецькою привабливістю. Сакральні об'єкти і предмети релігійного культу становлять не лише духовну, а й культурно-мистецьку, історичну, архітектурну цінність, а досвід паломництва, яке існує уже сотні років, охоплює лише духовну його складову. Зацікавленість туриста значно ширше ніж паломника. Окрім того в умовах сьогодення турист вимагає сучасного сервісу, що спричиняє необхідність вивчення атракційності території для потреб релігійного туризму. Перевагою у розвитку релігійного туризму є те, що сакральні об'єкти можна відвідувати протягом цілого року незалежно від погодних умов, віросповідання, політичних амбіцій тощо. Отже, туристичні подорожі до сакральних місць можуть здійснюватися не лише з паломницькою, а й з пізнавальною метою. У такому разі турист більше зацікавлений в культових об'єктах, як частині історичної та архітектурної спадщини, а ніж у їх духовному призначенні, а самі об'єкти виступають історико-культурними рекреаційними ресурсами.

Рівненська область, як частина Волинської землі, має свою багату історію, що зумовило релігійно-конфесійний склад її населення і наявність різноманітної сакральньо-архітектурної спадщини. Вивчення цієї проблематики на теренах Рівненщини дасть можливість знайти максимально ефективні шляхи використання туристичного потенціалу сакральних об'єктів впровадження яких, в свою чергу, принесе нові надходження у місцевий бюджет, сприятиме розвитку малого бізнесу, інфраструктури в регіоні тощо.

На території Рівненської області нараховується 109 пам'яток архітектури національного значення, більшість з них – 75 це сакральні споруди (церкви, дзвіниці, монастирі). Історично першою визначною сакральною пам'яткою Рівненщини вважають печерний і наземний монастир в с. Кураш, що знаходиться на лівому березі річки Горинь, на території Курашських гір. Його заселення датується XII ст. Пізніше в кін. XV – поч. XVI ст. князі Гольшанські-Дубровицькі вибудували храм в с. Кураш і освятили його в ім'я Преображення Господнього [7].

Частина сакральних споруд розташована поблизу інших історико-архітектурних пам'яток або входять до складу історико-культурних,

архітектурних меморіальних заповідників, що робить їх значно привабливішими для туриста, який подорожує з пізнавальною метою. Так до складу Острозького історико-культурного заповідника входять такі сакральні пам'ятки національного значення як Церква Богоявлення Господнього (1521 р.), Костел Успіння Діви Марії (XV–XIX ст.) та Монастир-фортеця Св. Трійці (XV–XVII ст.). В рамках історико-культурного заповідника м. Дубно знаходяться келії монастиря бернардинців (XVII ст.), монастир кармеліток (XVII ст.), Юр'ївська церква (XVIII ст.).

Окрім того в містах Дубно та Острог знаходяться й інші сакральні пам'ятки, як наприклад Велика синагога та монастир капуцинів в Острозі, церква Богоявлення Господнього, що розташована на замковій горі в комплексі замкового архітектурного ансамблю. Це пам'ятка волинського сакрального будівництва збудована в XVI ст., яка була фактично знищена до 1886 р., але відреставрована вже наприкінці 1980–90 рр. [7].

На території Рівненщини є давні монастирські комплекси, які складають основу розвитку релігійного туризму та паломництва. До прикладу Корецький Свято-Троїцький жіночий монастир (XVII ст.) є серед числа найбільш відомим на теренах Рівненщини, України та найбільш привабливим серед паломників з сусідніх країн. У Свято-Троїцькому храмі знаходяться престоли на честь Святої Трійці, Успіння Пресвятої Богородиці та в ім'я преподобного Йова Почаївського. У Свято-Троїцькому храмі зберігається стародавня ікона Божої Матері – Споручниця грішних (надав її монастиреві 1622 року Ян-Карл Корецький).

Також однією із найвизначніших пам'яток релігієзнавчого туризму є Свято-Троїцький Дерманський жіночий монастир, який збудований за часів князя К. Острозького в XV ст. й утримувався за кошти родини Острозьких до XVII ст. Сакральний архітектурний комплекс монастиря зберігся майже повністю із XVII сторіччя. На території монастиря розташовано три церкви, існував підземний комплекс монастиря, який наразі недоступний для огляду.

Свято-Миколаївський Городоцький жіночий монастир, це пам'ятка архітектури, зі статусом лаври, знаходиться у селі Городок Рівненського району. На території монастиря знаходиться чотири храми. Головна святиня монастиря, це чудотворний образ Божої Матері «Козельщанська» (Милосердна), що переданий в дар монастирю Києво-Печерською Лаврою.

Ще один із монастирських комплексів знаходиться у с. Межиричі Острозького району (Свято-Троїцький Межирицький чоловічий монастир). Це комплекс архітектурного ансамблю XVI–XVII ст. Початок будівництва був профінансований К. Острозьким: це Троїцька церква на території монастиря в 1523 р. В архітектурі Троїцької церкви простежується поєднання давньоруської традиції зодчества з пізньоготичними проявами

західноєвропейської архітектурної моди. У монастирі зберігається коронована ікона «Богородиця Одигітрія» XV–XVI ст. [7].

Сакральні пам'ятки є не стільки архітектурними спорудами, а швидше витворами релігійного малярства та іншими артефактами церковного, або ж культового походження. Серед православних святинь, які мають історичне значення, можна виділити історико-культурний центр в с. Пересопниця, де нещодавно було відновлено монастирський комплекс XVI сторіччя [11]. У с. Пересопниця знаходиться дерев'яний храм св. Миколая, будівництво якого датується XVII–XVIII ст. Деякий час храм належав греко-католикам. У дзвіниці зберігається велика кількість греко-католицьких ікон та церковної утварі [7; 8].

На території Рівненщини є численні дерев'яні православні святині, що були збудовані в період XVII–XIX ст. Такі церкви ми можемо спостерігати в м. Клевань (церква Різдва Христового XVIII ст.), м. Дубно (Свято-Преображенська церква XVII ст.), м. Дубровиця (церква Різдва Пресвятої Богородиці XIX ст.). На жаль, православні сакральні споруди цих територій не дуже приваблюють туристів або паломників, у порівнянні з іншими архітектурними та історичними місцями цієї території. Особливої уваги також заслуговують пам'ятки дерев'яного сакрального зодчества, які трапляються зазвичай у сільських населених пунктах [8].

Білівський монастир теж вважаємо як перспективний центр релігійно-паломницького туризму Рівненської області. Головними святинями обителі є ікона Божої Матері «Стягнення загиблих» та ікона Діви Марії «Достойно є». Жіночий монастир Різдва Пресвятої Богородиці може стати як популярне місце паломництва та туризму не лише в регіоні, а й на теренах України.

Окремо варто зазначити, що до комплексу паломницького і релігійно-туристичного туризму, який базується навколо Почаївської лаври, що у Тернопільській області входить гідрологічна природна пам'ятка сакрального характеру – джерело (купальня) святої праведної Анни в с. Онишківці Дубенського району. На його території знаходиться скит святої праведної Анни Свято-Миколаївського Городоцького жіночого монастиря УПЦ МП [8]. Зацікавленість серед подорожуючих становить і джерело Св. Миколая, що знаходиться у с. Гільча-Перша Здолбунівського району та має унікальні цілющі властивості.

В області зареєстровані громади Об'єднання хасидів Хабад Любавич іудейських релігійних організацій України. Тому м. Млинів, що на Рівненщині, в майбутньому прокують визнання як центру паломництва хасидів.

Вважаємо, що потенціал для розвитку сакрального туризму на Рівненщині досить високий. У регіоні є усі можливості для функціонування сакрального туризму з пізнавальною метою, задля реалізації культурно-освітніх й рекреаційних потреб, так і з релігійно-духовними мотивами. Релігійний туризм визначається з важливості місця з позиції релігії,

приурочений до певних подій сакрального характеру, проте й залежить від масштабів та рівня розвитку туризму в регіоні загалом. Найбільші перспективи для розвитку стійкого сакрального туризму вбачаємо, передусім, на основі уже діючих монастирських комплексів та окремих святинь з високою атрактивністю (ікона, джерело тощо).

Для успішного функціонування сакральної складової туризму та паломництва необхідно провести масштабну роботу, щодо розробки нових туристських маршрутів, що включатимуть виключно релігійні об'єкти та досить ефективним, вважаємо, створення комплексних туристських маршрутів, з врахуванням релігійних святинь та інших видів туристсько-рекреаційних ресурсів (природних, суспільно-історичних). Не менш важливим для успішного функціонування сакрального туризму залишається й утримання належного рівня розвитку інфраструктури (закладів ночівлі, харчування, транспортної доступності тощо). Необхідними є створення туристичних кластерів, оптимізація спеціалізованих сайтів інше.

1. Шевчук Л. Т. Сакральна географія : навч. посіб. / Л. Т. Шевчук. – Л. : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 1999. – 160 с. **2.** Биржаков М. Введение в туризм / М. Биржаков. – СПб. : Издательский дом «Герда», 2003. – 5-е изд. – 320 с. **3.** Павлов С. В. Географія релігій / С. В. Павлов, К. В. Мезенцев, О. О. Любіцева. – Київ. : Артк. – 1998. – 504 с. **4.** Патійчук В. О. Волинська область як потенційний регіон релігійно-паломницького туризму / В. О. Патійчук, Ю. С. Ломізова // Індустрія гостинності у країнах Європи / Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції 29–31 березня 2012 р. – Сімферополь : Кримський інститут бізнесу, 2012. – С. 88–92. **5.** Божук Т. Поняття, функції та завдання релігійного туризму / Т. Божук // Вісник Львів. ун-ту. – Серія Геогр. 2010. – Вип. 38. – С. 37–44. **6.** Ковальчук А. С. Географія релігій в Україні / А. С. Ковальчук // – Л.: Видавн. Ц. ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 308 с. **7.** Рожко В. Православні святині історичної Волині / В. Рожко. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 558 с. **8.** Голодюк Н. Православні монастирі Рівненської, Тернопільської та Волинської областей як об'єкти паломництва і релігійного туризму / Н. Голодюк // Релігія та Соціум. – 2016. – № 3–4. – С. 22–24.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Ясінський А. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНОГО ПАКЕТА MACROMEDIA AUTHORWARE 7.0 ДЛЯ РОЗРОБКИ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

***Анотація.** В статті досліджено функціональні можливості програмного пакета Macromedia Authorware 7.0 та узагальнено досвід створення мультимедійних засобів навчання в цьому середовищі. Запропоновано інноваційні моделі мультимедійних навчальних засобів. Модель мультимедійного навчального середовища доповнено контентом що відображає міжпредметні зв'язки. Описано функціональні можливості використання тестових технологій.*

***Ключові слова:** програмний пакет Macromedia Authorware 7.0, інформаційна моделі мультимедійних навчальних засобів.*

***Аннотация.** В статье исследованы функциональные возможности программного пакета Macromedia Authorware 7.0 и обобщен опыт создания электронных средств обучения в этой среде. Предложены инновационные модели мультимедийных учебных средств. Модель мультимедийной учебной среды дополнена контентом отражающим межпредметные связи. Описаны функциональные возможности использования тестовых технологий.*

***Ключевые слова:** программный пакет Macromedia Authorware 7.0, информационная модель мультимедийных учебных средств.*

***Annotation.** The article explores the functionality of the software package Macromedia Authorware 7.0 and generalizes the experience of creating multimedia learning tools in this environment. The innovative models of multimedia teaching aids are offered. The model of the multimedia learning environment is supplemented with content that reflects interpersonal relationships. Functional possibilities of using test technologies are described.*

***Key words:** software package Macromedia Authorware 7.0, information models of multimedia educational tools.*

Найбільш важлива проблема в сучасних умовах навчання полягає в тому, щоб зробити навчальний процес найбільш ефективним. Для підвищення ефективності навчального процесу необхідно підібрати і використати такі засоби і технології, які можуть підвищити якість процесу

навчання та зробити його більш результативним. Вирішення цієї проблеми можна наблизити, якщо розробити підручник нового покоління із застосуванням комп'ютерних технологій, які б могли стати провідником в інформаційному полі, допомогти студенту не тільки отримати, а й закріпити знання і навички.

Останнім часом у педагогічних студіях з'явилися дослідження в означеній галузі, пов'язані з розглядом питань щодо створення і застосування електронного підручника в навчальному процесі. Відзначимо наукові доробки таких учених, як-от: Е. Аленічева, В. Бабич, А. Гончаров, С. Волков, В. Іванов, О. Єрмоленко, В. Левін, М. Меламуд та ін. Дослідження цих вчених дають змогу констатувати, що перехід вищих навчальних закладів на нові стандарти освіти потребує, насамперед, упровадження інформаційних освітніх технологій навчання. Слід підкреслити, що впровадження таких технологій у навчальний процес має ґрунтуватися на їх педагогічно обґрунтованому поєднанні з традиційними методичними системами навчання та при обов'язковому обґрунтуванні педагогічної доцільності їх застосування.

Серед програм, які найчастіше використовують для створення якісних методичних електронних матеріалів, слід відзначити безкоштовне віртуальне навчально-комунікативне середовище MOODLE (створення засобів дистанційного навчання), програму Microsoft HTML Help Workshop (надання підручника в електронному вигляді), eAuthor – для створення навчальних веб сторінок, та комп'ютерні програми пакета MS Office 1; 7; 8. Список перспективних комп'ютерних середовищ, призначених для створення електронних підручників, необхідно доповнити пакетом AutoPlay Media Studio. Даний пакет заслуговує окремого дослідження.

Перспективною основою для створення інтерактивних засобів для вивчення навчальних дисциплін є програмний пакет Macromedia AuthorWare 7.0, який включає в себе всі необхідні інструментальні засоби для одержання інформаційних, програмних засобів навчального застосування.

Мета нашої роботи полягала в педагогічному аналізі програмного пакета Macromedia AuthorWare 7.0 орієнтованого на створення електронного навчально-методичного посібника та узагальненні моделей сучасних навчальних мультимедійних засобів.

Програмний пакет Macromedia AuthorWare 7.0 відкриває широкі можливості для написання електронних підручників, засобів для отримання практичних знань, самоконтролю і контролю знань. Для розробки структури таких навчальних засобів використовуються шаблони деяких найбільш розповсюджених завдань. У цілому проект поділяється на незалежні модулі, у середині яких можна створити власну структуру зв'язків, причому модулі можна редагувати незалежно один від одного. Програмний пакет

Macromedia AuthorWare 7.0 дозволяє створювати навіть складні електронні навчальні посібники зі звуковим та відео супроводженням.

Середовище Macromedia AuthorWare [1] дозволяє інтегрувати велику кількість мультимедійних форматів, а також підтримує імпорт форматів Macromedia Flash, Microsoft PowerPoint, Apple QuickTime та інших. В робоче середовище інтегровані функції що підтримують роботу технологій: XML, JavaScript, ActiveX. Опрацювання аудіо та відео файлів підтримується в середовищі на рівні окремих модулів.

Macromedia Authorware підтримує майже всі поширені типи мультимедійних даних. Для створення діючої навчальної моделі можна використати файли: Shockwave Flash, MP3, QuickTime, AVI; растрові зображення JPEG, GIF, BMP; файли векторної графіки WMF, EPS, CDR; текст подати в RTF, DOC та інших.

В Authorware передбачено можливість експорту розробленого навчального посібника в декілька форматів. Результатом виконання процедури «Публікація» (Publish) є компіляція трьох вихідних файлів: двійковий файл (з розширенням exe), файл для плеєра Authorware з розширенням.a7r та HTML-файл, що придатний для перегляду із WEB браузера.

В процесі розробки курсу використовуються внутрішні моделі середовища – «об'єкти знань» (knowledge objects). Програмне середовище надає можливість створювати власні шаблони та комбінувати їх використання.

Логіку курсу задає інфологічна модель навчального посібника. Використовуючи наявні модулі подачі інформації, контролю знань та управління автор самостійно формує модель навчання. Система управління може бути доповнена логічним модулем управління, який враховує результати попереднього тестування.

Загальну структуру інфологічної моделі виконуємо згідно вимог до розробленої в теорії навчання «Моделі побудови нового змісту». Теорія цієї моделі активно формується в педагогічній освіті і опирається на теорію міждисциплінарності та інтегративності в професійній підготовці спеціаліста. Основою цієї технології є побудова блочно-модульного середовища та його взаємодії із дотичними міждисциплінарними модулями. Детальний аналіз моделі навчального середовища зроблено автором у статті «Розвиток моделей мультимедійних технологій та їх вплив на формування сучасного інформаційно-навчального середовища» [2].

Досвід показує, що модульність найбільш ефективний шлях підготовки сучасного спеціаліста. Навчальне середовище дозволяє студенту самостійно конструювати власну траєкторію навчання, що значно підвищує його результативність.

Автор навчального посібника із вивчення Macromedia Authorware вважає, що в команду розробників повинно бути залучено як мінімум троє: перший – методист, готує навчальні матеріали і займається методичними

питаннями, другий – дизайнер, відповідає за художнє оформлення курсу, третій – проектувальник, працює над розробленням логічної схеми курсу і забезпечує об'єднання матеріалів в єдине ціле [3]. Реалізований нами спецкурс спрямований на формування професійних компетентностей учителя в процесі підготовки до виконання функцій керівника проекту із створення електронного підручника. Головне завдання, яке вирішує методист це – виокремлення самостійних функціональних підсистем контенту. Така процедура, в системі побудови інфологічної моделі курсу, називається декомпозицією. Найчастіше декомпозицію контенту електронного підручника проводять із врахуванням принципів структурного підходу.

Весь процес створення електронного підручника умовно розділяємо на три етапи. На підготовчому етапі здійснюємо:

Вибір навчального курсу.

Написання тексту навчального курсу.

Підбір ілюстративного і довідкового матеріалу.

Створення ескізів інтерфейсу та мультимедійних ресурсів.

Написання сценарію програми та логіки навігаційних переходів.

Підготовка матеріалів для створення довідки та контролюючих засобів.

На основному етапі

Розробка просторової моделі навчального курсу із врахуванням технологічних можливостей програми Macromedia Authorware.

Реалізація запропонованої моделі інструментальними засобами програмного комплексу.

Тестування системи навігації та системи контролю знань.

На завершальному етапі здійснюємо:

Доопрацювання електронного посібника.

Реєстрація мультимедіа-курсу як інтелектуальної власності.

Тиражування.

Супровід курсу.

Вивчення технологічних можливостей програмного комплексу розпочинаємо із вивчення режимів роботи та інструментарію середовища.

Головне вікно програми Macromedia AuthorWare подано на рис. 1. Робочі вікна проекту розрізняють, в першу чергу, за рівнем вкладення – Level 1, Level 2, і т. д. Кожне із таких вікон містить логічно завершену підсистему моделі навчального курсу. В кожному робочому проекті використовується тільки одне вікно рівня Level 1. Як правило, в ньому і розташовується головне меню електронного підручника. Перехід між робочими вікнами моделі здійснюється за допомогою навігаційної системи. Множина робочих вікон, об'єднаних логічними зв'язками, є кінцевим результатом інтеграції декомпозиційних елементів в інфологічну модель електронного курсу.

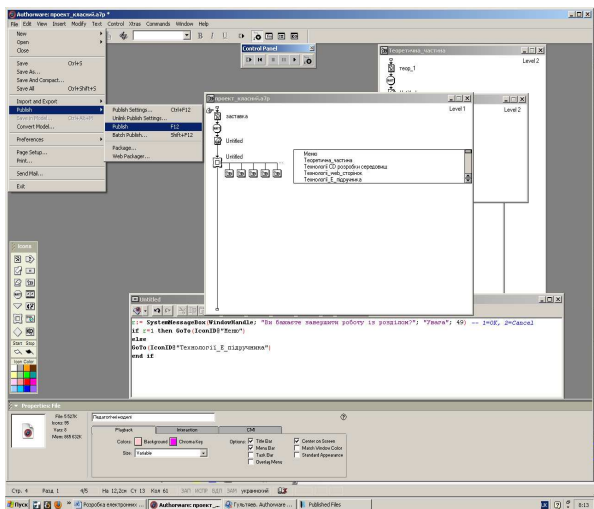


Рис. 1. Загальний вигляд моделі електронного підручника

Властивості окремих елементів моделі можуть бути задані у службовому вікні Properties.

Режими роботи панелі Control Panel використовують для перевірки дієздатності моделі, відпрацювання робочих ефектів та уточнення параметрів моделі. Кінцевим продуктом, який отримуємо після виконання команди Publish (F12), є завершений проект у вигляді набору файлів, що зберігаються у папках Web або Local в залежності від параметрів діалогового вікна Publish Settings.

Папка Web містить всі необхідні матеріали для використання електронного підручника в режимі веб сторінки, що дає можливість використовувати його в системі дистанційного навчання, наприклад із використанням системи Moodle. Папка Local може бути збережена на CD і використовуватись в режимі Casse технологій навчання. Програма Macromedia Authorware дозволяє також створювати бібліотечні файли, які можуть бути використані при формуванні складних моделей електронних підручників.

Головні «інструменти», призначені для побудови моделі курсу, зосереджені на панелі «Icons». Умовно їх можна розділити на:

- інструменти створення навігаційної системи та системи управління;
- інструменти відображення контенту;
- інструменти створення анімаційних ефектів;
- програмовані інструменти.

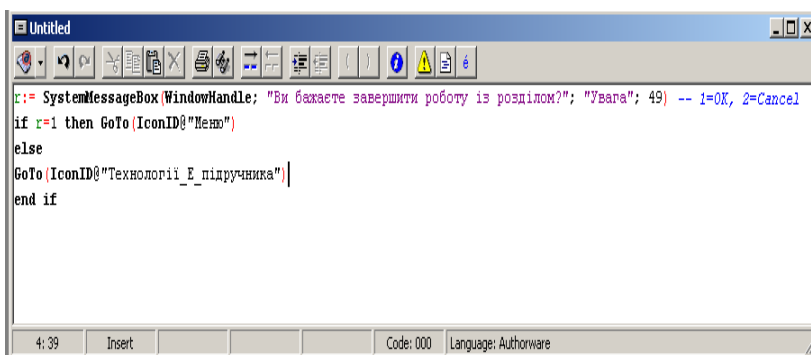
Створення педагогічної моделі електронного підручника найбільш трудомісткий етап роботи, що вимагає системного аналізу змісту

навчального матеріалу, мети та задач вивчення курсу. Найбільш зручно будувати модель курсу використовуючи запропоновані у Authorware поняття «кадр» та «шар» (Lavel). Подачу навчальної інформації здійснюють через інструментальний засіб Display. Інструменти Erase, Wait, Decision та Motion дають можливість створювати анімаційні ефекти що супроводжують виведення інформації.

Інструмент Mar дає можливість програмісту створювати нові поверхні, на яких можуть розміщуватися об'єднані логічно компоненти моделі курсу. Поєднання інструментів Framework, Navigate, Interaction та Mar розкриває унікальні можливості створювати ефективну систему навігації курсу.

Текстова навчальна інформація виводиться безпосередньо у кадрі Display. При цьому можуть використовуватись різні технології перенесення такої інформації. Окремий набір команд, що об'єднані у меню Text, дають можливість форматувати текст та компоновувати змістовні фрагменти згідно ергономічних вимог.

Суттєвим доповненням до інструментів програми є можливість використовувати внутрішню мову програмування. Фрагменти програми розташовують у кадрі що створює інструмент Calculation. Весь перелік операторів та функцій, що можуть бути використані при написанні програми, подано у просторому довіднику. Приклад наведений на рис. 2 дає можливість вивести системне повідомлення та здійснити вибір наступного переходу.



```

r:= SystemMessageBox(WindowHandle; "Ви бажаєте завершити роботу із розділом?"; "Увага"; 49) -- 1=OK, 2=Cancel
if r=1 then GoTo(IconID@"Меню")
else
GoTo(IconID@"Технології_Е_підручника")
end if

```

4:39 Insert Code: 000 Language: Authorware

Рис. 2. Фрагмент програмного коду навігації

Обов'язковим компонентом електронного підручника є підсистема контролю за рівнем освоєння навчального матеріалу. В програмі Macromedia Authorware для побудови такої підсистеми передбачено використання компонентів бібліотеки Assessment (Оцінка) доступ до яких здійснюють через вікно Knowledge Objects.

Всього в бібліотеці міститься дев'ять об'єктів, які дозволяють реалізувати сім типів різних тестів. Кожен із об'єктів, реалізований у вигляді «класичного» майстра, створює тестове питання відповідного типу і поміщає його у кадр типу «Мар».

Для організації вимірювання досягнутих результатів навчання в Authorware застосовуються різного виду тести:

- бінарний вибір (True/False Question);
- вибір «один із багатьох» (Single Choice Question);
- множинний вибір (Multiple Choice Question);
- множинний вибір з невідомим числом варіантів (Hot Spot Question);
- впорядкування об'єктів (Hot Objects Question);
- маніпулювання об'єктами (Drag-drop Question);
- заповнення бланків (Short Answer Question).

Доповнює можливості цих об'єктів використання елементів Hot Objects та Target Area, які дозволяють створювати унікальну систему управління графічними об'єктами під час виконання тесту. Об'єкти типу Login і Scoring призначені для створення підсистеми визначення підсумкової оцінки.

Реалізуючи навчальне середовище за теорією «Моделі побудови нового змісту» ми відмовляємось від логіки побудови навчального курсу як проєкції навчальної дисципліни, а будемо його виходячи із специфіки міждисциплінарного змісту і задачі професійної діяльності.

Інфологічна модель курсу містить навчальний контент, додатковий матеріал визначений логікою міжпредметних зв'язків, тестовий модуль об'єднаний із системою навігації. Візуалізація системи навігації в поєднанні із логікою закладеною в програмних модулях створюють ефект автоматизованого навчального середовища.

1. Гультьев А. К. Macromedia Authorware 6.0 Разработка мультимедийных учебных курсов / А. К. Гультьев. – СПб. : КОРОНА принт, 2007. – 400 с. 3. Ясінський А. М. Розвиток моделей мультимедійних технологій та їх вплив на формування сучасного інформаційно-навчального середовища / А. М. Ясінський, Ю. Г. Лютюк // Збірник статей. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми інформатизації навчального процесу в школі та вищому навчальному закладі» НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. – 2017. 2 Бекетов Н. В. Современная модель инновационного развития национально-образовательной системы / Н. В. Бекетов, А. С. Денисова // Университет в системе непрерывного образования: материалы международной конференции. / Перм гос.ун-т. – Пермь, 2008. – 165 с.

Рецензент: к.пед.н., доцент Семишук І. Л.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

УДК: 378.091.217:379.8]-057.87

Бугайчук Н. Б., аспірант (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки м. Луцьк)

ОЗДОРОВЧО-РЕКРЕАЦІЙНІ ФОРМИ СТУДЕНТСЬКОГО ДОЗВІЛЛЯ

***Анотація.** У статті розкрито переваги різних форм рекреаційно-дозвіллевої діяльності студентської молоді. Висвітлено результати дослідження, спрямованого на визначення форм відпочинку, яким надають перевагу студенти. Констатовано, що студенти не використовують власний вільний час для задоволення особистих потреб у достатній руховій активності, а надають перевагу пасивним формам рекреаційної діяльності. Визначено організаційні умови для активного залучення студентів до оздоровчо-рекреаційних форм дозвілля.*

***Ключові слова:** рекреація, студенти, здоров'я, форми дозвілля, педагогічний коледж.*

***Аннотация.** В статье раскрыты преимущества различных форм рекреационно-досуговой деятельности студенческой молодежи. Представлены результаты исследования, направленного на определение форм отдыха, которые предпочитают студенты. Обосновано, что студенты не используют собственное свободное время для удовлетворения личных потребностей в достаточной двигательной активности, а предпочитают пассивные формы рекреационной деятельности. Определены организационные условия для активного привлечения студентов к оздоровительно-рекреационным формам досуга.*

***Ключевые слова:** рекреация, студенты, здоровья, формы отдыха, педагогический колледж.*

***Annotation.** The article deals with the priority of different forms of recreational and leisure activity of student youth. The results of the study, aimed at determining the forms of rest which students prefer. The results of the study suggest that students do not use their own free time to meet their personal needs in sufficient motor activity and prefer passive forms of recreational activities.*

The organizational conditions for active involvement of students in recreational and recreational forms of leisure are determined.

Keywords: recreation, students, health, forms of rest, pedagogical college.

Рекреаційні форми дозвілля відіграють важливу роль у житті людини, оскільки сприяють збереженню її здоров'я, підвищенню рівня працездатності, соціальної активності і заповнення власного відпочинку. Рекреація посідає вагоме місце в світі за темпами розвитку серед інших видів діяльності. Саме тому останнім часом активно зростає кількість оздоровчо-рекреаційних комплексів, туристичних фірм, спортивних клубів, спортивно-розважальних центрів, які надають населенню широкий спектр рекреаційно-оздоровчих і спортивно-видовищних послуг.

Велике соціально-біологічне й суспільне значення має відновлення, укріплення та збереження здоров'я студентської молоді. Успішно розв'язують проблему оздоровлення студентів рекреаційні форми фізичної культури у позанавчальний час.

Питання рекреаційно-оздоровчої роботи з людьми різного віку викликають велику увагу у сучасних науковців, про що свідчать дослідження О. Андрєєвої, О. Жданової, І. Котової, В. Поляковського, А. Тучака та ін., в роботах яких висвітлено особливості організації основних рекреаційних форм активного дозвілля населення.

Через брак освітньої культури в окремих верствах населення, мізерні матеріальні статки, а також недостатню увагу до організації дозвілля з боку місцевих органів влади, проведення вільного часу супроводжується деструктивними для розвитку організму формами, котрі не лише культивують застарілі згубні звички, а й розширюють їх. Тому науковці, зокрема, Т. Бондар, А. Єрмакова і Т. Ротерс, у своїх працях приділяють велику увагу пошуку нових рекреаційних форм для занять з учнями чи студентами у вільний від навчання час.

Проте, незважаючи на невідворотні тенденції до збільшення кількості вільного часу, студентська молодь використовує його неефективно, із малою користю для власного здоров'я.

Мета нашого дослідження – визначити, яким оздоровчо-рекреаційним формам дозвілля надає перевагу студентська молодь.

Сфера рекреації вирізняється динамізмом, різноманітністю форм і напрямів діяльності, спрямована на максимальне задоволення різноманітних дозвіллевих інтересів населення, вона постійно розвивається, водночас в ній відсутній усталений категорійно-понятійний апарат.

Донедавна поняття «рекреація» використовувалося лише у вузькому колі фахівців із медичного оздоровлення людини на позначення релаксації

і регенерації життєво важливих фізіологічних сил організму людини. Нині під рекреацією розуміють біологічну активність людини, спрямовану на відновлення фізіологічного та фізичного потенціалу, на оздоровлення душевних і духовних сил, які послаблюються у процесі роботи, під час одноманітних занять чи хвороби. Тому поняття «рекреація» трактується як цілісне фізичне і соціальнокультурне оздоровлення [1].

Зазначимо, що більшість європейських мов тлумачать термін «рекреація» як процес, що відбувається після трудової чи навчальної діяльності у визначеному місці та у визначений час з обов'язковим отриманням задоволення [2]. Зазначений процес є не тільки необхідною умовою існування людини, а й тим соціальним явищем, що потребує ретельного вивчення.

Рекреацію можна сприймати як заплановану бездіяльність, яка здійснюється за чимось бажанням. У глибшому сенсі вона розглядається у зв'язку з емоційним досвідом і натхненням, що з'являється як наслідок рекреаційної дії. З іншого боку, рекреація може сприйматися як система ресурсів чи сервісу. І врешті-решт, не буде помилкою розглядати рекреацію як будь-який тип або вид усвідомленого задоволення фізіологічних бажань і соціальних потреб особистості під час відпочинку [3].

Оздоровчо-рекреативна фізична культура – це відпочинок, відновлення сил за допомогою засобів фізичного виховання (заняття фізичними вправами, рухливі і спортивні ігри, туризм, полювання, фізкультурно-оздоровчі розваги).

Проведений аналіз публікацій з означеного питання засвідчує, що дослідниками фізична рекреація розглядається як відпочинок і діяльність у процесі проведення дозвілля [4]; як засіб відновлення сил, витрачених у процесі трудової діяльності [5]; як засіб надбання та реалізації життєвих цінностей. Кожний з вище означених підходів не суперечить один одному, а доповнює його, більше уваги приділяючи лише характеристиці поняття «фізична рекреація».

Однак, існуючі підходи до класифікації рекреаційних занять застаріли і відрізняються обмеженістю напрямів, що аналізуються. Види рекреаційних занять у вільний час різноманітні за змістом, типологічними особливостями, різняться за формою проведення і особливостями організації. Осучаснені типи, види і форми рекреаційних занять досить складно охарактеризувати вичерпно, оскільки вони мають майже безмежний спектр проявів. До того ж, різновиди рекреаційних занять постійно збагачуються за рахунок виникнення нових видів і форм. Самостійні заняття фізичними вправами рекреаційної направленості є не додатковим навантаженням, а навпаки сприяють переключенню навантаження. Регулярні і правильно дозовані фізичні вправи розширюють функціональні і адаптаційні можливості

серцево-судинної, дихальної, нервової і м'язової систем, призводять до підвищення відновлювальних процесів, а також надають оздоровчий і тренувальний ефект, що підвищує працездатність людини.

Збереження і зміцнення здоров'я студентів унаслідок розумового перевантаження навчанням у вищому навчальному закладі слід розглядати як виробничу необхідність як при навчанні, так і в подальшому після його закінчення. Беручи до уваги стан здоров'я студентів, їхню часту захворюваність, середній і нижче середнього рівень фізичної підготовленості, можна констатувати, що рівень їх рухової активності є недостатнім і не сприяє підтримці високого функціонального стану організму протягом усього навчання у вищому навчальному закладі. Саме за допомогою використання різноманітних форм оздоровчо-рекреаційної діяльності можна компенсувати недостатній рівень рухової активності студентської молоді.

Нами було проведене дослідження, спрямоване на визначення різноманіття форм оздоровчо-рекреаційного дозвілля, яким надають перевагу студенти. Анкетне опитування проводилося серед студентів третього курсу Луцького педагогічного коледжу, Володимир-Волинського педагогічного коледжу ім. А. Ю. Кримського та Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету. В анкетуванні взяло участь 312 студентів, з них 284 дівчини і 28 хлопців. У процесі опитування студентам було запропоновано ранжувати відповіді в порядку власних вподобань щодо вибору оздоровчо-рекреаційних форм організації дозвіллевої активності.

На основі отриманих результатів можна констатувати той факт, що студенти не використовують власний вільний час для задоволення особистих потреб у необхідній руховій активності та надають перевагу пасивним формам рекреаційної діяльності. Зокрема, найбільша кількість опитаних студентів (22 %) надає перевагу відпочинку за переглядом ТВ або читанню книг. До 16 % респондентів у вільний час відвідують кіно, театр, концерти, а роботою за комп'ютером і проведенням вільного часу у караоке клубах або дискотеках охоплено 14 % респондентів.

Активні форми проведення дозвілля вибирає менша кількість студентів. Так, 13% респондентів надають перевагу пішим прогулянкам на свіжому повітрі, 8% заняттям у тренажерному залі, фітнесом, 5% їзді на велосипеді, бігу, 4% відвідування басейну, близько 3% студентів проявляють спортивний інтерес, у вільний час відвідують спортивні події (у якості глядача), або використовують спортивні розваги (боулінг, більярд та ін.) для власного відпочинку. Активні види відпочинку не є настільки популярними серед студентської молоді як пасивні види рекреації, лише 14 % молоді зацікавленні у використанні форм фізичної рекреації для оздоровлення і зміцнення власного здоров'я (рис.1).

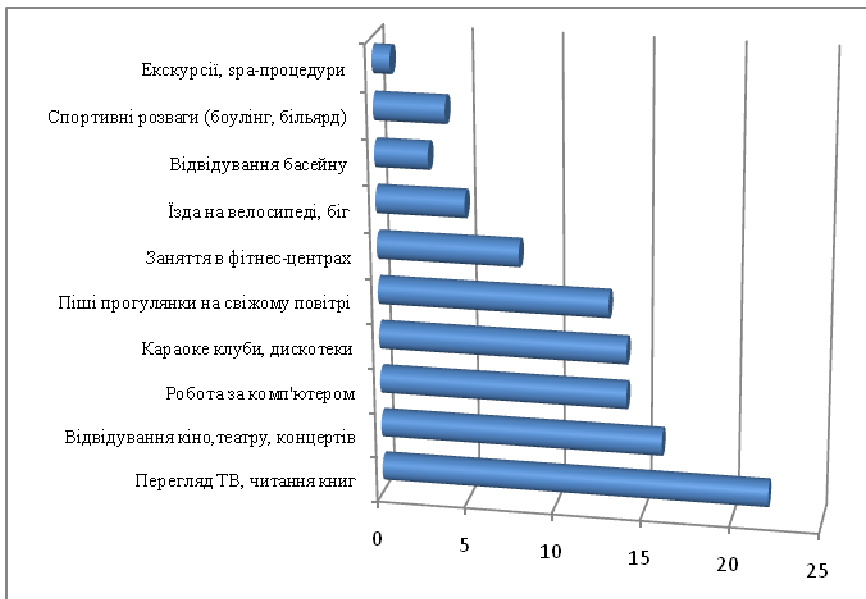


Рис. 1. Пріоритетні форми рекреаційно-дозвіллевої діяльності студентів педагогічних коледжів, (%)

На жаль, форми активного відпочинку мають низький рівень зацікавленості студентів. Причиною цього може бути недостатній рівень знань та умінь для планування власної оздоровчо-рекреаційної діяльності, про що свідчать результати анкетування.

Для активного залучення студентської молоді до оздоровчо-рекреаційних форм дозвілля з метою відновлення здоров'я та фізичної працездатності пропонуємо такі організаційні умови:

1. Побудова комплексної програми активного відпочинку для формування та збереження здоров'я;

2. Розробка теоретичних та практичних заходів, направлених на задоволення потреб студентів для поповнення знань про власне здоров'я і вмінь їх застосовувати у житті;

3. Спільна діяльність викладача, студентів, адміністрації ВНЗ, медпункту і закладів харчування. При цьому ключову роль відіграють студенти і викладач;

4. Використання сучасних методів оздоровчо-рекреаційних технологій, сприятливих для кожного студента.

Студентська молодь головний майбутній репродуктивний потенціал країни, та як свідчать дані нашого дослідження, спосіб життя студентів викликає стурбованість у недостатній руховій активності. Тому, проаналізувавши всі отримані дані, для дотримання здорового способу життя слід формувати свідомість у студентів у такому напрямі, який буде сприяти заняттям оздоровчо-рекреаційного спрямування та збереженню й укріпленню здоров'я. На нашу думку, впровадження в освітній процес студентів додаткового спецкурсу для збільшення обсягу теоретичних знань та практичних вмінь щодо організації і ведення власної оздоровчо-рекреаційної діяльності дозволить покращити існуючу ситуацію.

1. Андреева О. Теоретико-методологічні засади рекреаційної діяльності різних груп населення / О. Андреева // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2015. – № 2. – С. 29–43 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFVS_2015_2_5 2. Бондар А. С. Менеджмент рекреаційно-оздоровчої роботи : [навч. посіб.] / А. С. Бондар. – Х. Стиль-издат, 2010. – 178 с. 3. Кулік І. Г. Оздоровчо спортивна рекреація і студентська молодь / І. Г. Кулік // Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. – 2010. – Вип. (64.) Ч. 1. – С. 208–210. 4. Фізична рекреація : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту / авт. кол. : Приступа Є. Н., Жданова О. М., Линець М. М. [та ін.] ; за наук. ред. Євгена Приступи. – Л. : ЛДУФК, 2010. – 447 с. 5. Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичному вихованні різних груп населення / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К. : Олімп. л-ра, 2010. – 200 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Белікова Н. О.

Ковальчук Н. М., доцент, Санюк В. І., ст. викладач

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

***Анотація.** В статті розкрито, що більшість студентів не знають про вимоги, які пред'являє обрана ними професія до фізичної підготовленості, та не вважають професійно-прикладну фізичну підготовку засобом, що дозволить покращити засвоєння майбутньої професії. Запропонована авторами експериментальна програма, в яку входили різноманітні вправи з урахуванням індивідуальних особливостей досліджуваних, дала змогу досягти тренувального ефекту: за п'ять місяців експерименту у студентів експериментальної групи відбулися позитивні зміни у фізичній підготовленості та фізичній працездатності. Доведено, що найбільш раціональним співвідношенням вправ у програмі занять географів 2-го курсу є 75 % загальної фізичної підготовки і 25 % професійної фізичної підготовки.*

***Ключові слова:** професійно-прикладна фізична підготовка, студенти, географічний факультет, професія, фізичні якості, фізична працездатність.*

***Аннотация.** В статье раскрыто, что большинство студентов не знают о требованиях, которые предъявляет выбранная ими профессия к физической подготовленности и не считают профессионально-прикладную физическую подготовку средством, которое даст возможность улучшить усвоение будущей профессии. Предложена авторами экспериментальная программа, в которую входили разнообразные упражнения с учетом индивидуальных особенностей исследуемых, дала возможность достичь тренировочного эффекта: за пять месяцев эксперимента у студентов экспериментальной группы произошли позитивные изменения в физической подготовленности и физической работоспособности. Доказано, что наиболее рациональным соотношением упражнений в программе занятий географов 2-го курса является 75 % общей физической подготовки и 25 % профессиональной физической подготовки.*

***Ключевые слова:** профессионально-прикладная физическая подготовка, студенты, географический факультет, профессия, физические качества, физическая работоспособность.*

***Annotation.** It has been found by the authors that most students are not aware of the requirements of their chosen profession towards their physical*

preparedness. They do not consider professionally applied physical training as a means to improve the assimilation of the future profession. The experimental program, which included various exercises taking into account the individual characteristics of the subjects, allowed achieving the training effect. During five months of the experiment students of the experimental group experienced positive changes in physical preparedness and physical efficiency. It has been also proved, that the most rational ratio of exercises in studies schedule of 2nd year geographers is 75 % of the total physical training and 25 % of professional physical training.

Keywords: *professionally applied physical training, students, Geography Faculty, profession, physical efficiency, physical qualities.*

Інтеграція України до європейського світового простору висуває нові вимоги до якості підготовки фахівців. Поняття «якість фахівця» включає не лише знання, вміння у професійній сфері, а й високий рівень працездатності, психофізичну готовність до праці та міцне здоров'я [1–3].

Роботодавцю потрібен здоровий, фізично підготовлений працівник, який не боїться труднощів і добре справляється з різними навантаженнями. Причиною, що зумовлює такі вимоги до фізичної форми працівників з боку роботодавців є науково-технічний прогрес, який призводить до полегшення людської праці, проте вносить нові її форми і види, що вимагають значних фізичних затрат [4]. Для виконання навіть найменшої роботи людині потрібно витратити певну кількість енергії, яку, в свою чергу, можна отримувати завдяки заняттям фізичною культурою і спортом. Фізичне виховання завжди було одним із засобів підготовки людини до трудової діяльності. Роль фізичної підготовки також важлива для морального і фізичного стану, який дозволив би не замислюючись вирішувати різні проблеми, що виникають під час роботи [5]. Отже психофізичні якості майбутнього фахівця потрібно зберігати та поліпшувати ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Професійна спрямованість фізичного виховання у вищій школі реалізується в спеціальному розділі – професійно-прикладній фізичній підготовці (ППФП), яка спрямована на розвиток і підтримання на оптимальному рівні психічних і фізичних якостей фахівця, до яких висуваються вимоги конкретної професійної діяльності, а також вироблення функціональної стійкості організму до умов цієї діяльності і формування прикладних рухових умінь і навичок.

Дослідження і публікації останніх років [6; 7] дають змогу зазначити, що нині накопичено великий обсяг наукового матеріалу стосовно впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки студентів різних спеціальностей. Аналіз цих та інших джерел свідчить, що процес професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців у сфері вищої

гуманітарної ланки освіти є актуальним, але мало розроблених питань сучасної системи фізичного виховання окремих спеціальностей.

Мета нашого дослідження – перевірити ефективність впливу спеціальної програми на покращення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів географічного факультету спеціальності «Економічна та соціальна географія».

Завдання дослідження – виявити розуміння студентами значимості ППФП для професійної діяльності; визначити динаміку фізичної готовності майбутніх фахівців спеціальності «Економічна і соціальна географія» під впливом експерименту та розробити програму для їх професійно-прикладної фізичної підготовки.

Після завершення навчання на географічному факультеті Східноєвропейського національного університету імені Лесі України випускники вище зазначеної спеціальності можуть обіймати такі посади: викладач географії, основ економічних знань у середніх школах, гімназіях, ліцеях, коледжах і вищих навчальних закладах; співробітник служби зайнятості, прогнозно-планових державних і приватних установ із питань оцінки природно-ресурсного потенціалу, демографічної ситуації, процесів розселення, розміщення виробництва і сфери послуг; лаборант вищого навчального закладу та експедиції, технік науково-дослідної та проектної установи; працівник органів виконавчої влади та місцевого самоврядування локального та місцевого рівнів (райдержадміністрації, селищні і сільські ради); спеціаліст (менеджер) у сфері управлінської, освітньої, туристської, рекламної та прикордонної інфраструктур.

Відповідно до зайнятих посад випускниками географічного факультету їх трудова діяльність вимагає наявності певних фізичних якостей (сили, витривалості, швидкості, спритності), психофізіологічних (волі, цілеспрямованості), умінь та навичок пристосовуватися, тривалий час знаходитися в умовах елементарного побуту, віддаленості, екстремальних умов, знати основи техніки і тактики пересувань практично в будь-яких формах рельєфу, правила безпеки тощо.

Діяльність в експедиційних і туристських походах характеризується поєднанням розумової і рухової діяльності з максимальними фізичними і психічними навантаженнями. Вона пов'язана з інтенсивною увагою, творчими процесами мислення, які протікають на фоні загального і локального стомлення в результаті постійного впливу навантаження. Особливо важливими для випускників географічного факультету є такі якості, як комунікабельність, толерантність, уміння керувати людьми. Перераховане вище пред'являє відповідно високі вимоги до майбутнього спеціаліста, а саме до його всебічної фізичної підготовленості, психологічної готовності та необхідного обсягу спеціально-прикладних знань, умінь і навичок.

Згідно умов праці фахівці повинні мати високий рівень здоров'я, що дасть їм змогу проявити відмінну фізичну працездатність, яка корелює з оптимальною фізичною підготовленістю і проявляється у витривалості, силі, швидкості та спритності (рис. 1).

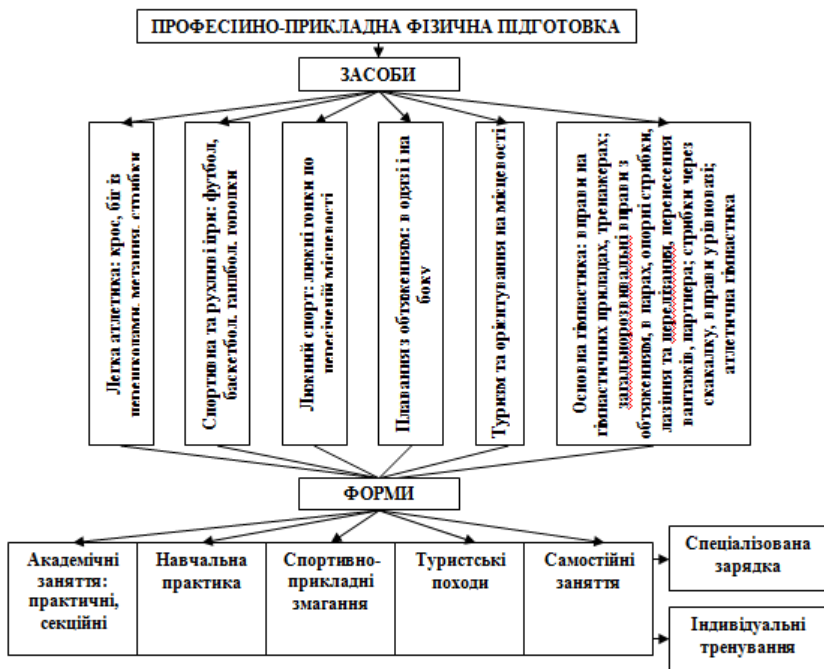


Рис. 1. Засоби та форми занять професійно-прикладною фізичною підготовкою студентів географічного факультету

Відповідно до навчальних планів студенти 2-го курсу проходять професійно-орієнтовну практику в обсязі 90 годин. Зазвичай ця практика відбувається з виїздом у карпатський регіон і протягом двох тижнів студенти вивчають топографію, форми рельєфу, клімат тощо. Пересуваються транспортом та пішки, розташовуються в наметах. Отже, ця практика слугує перевіркою фізичних можливостей студентів. Програмою практики не передбачено врахування стану здоров'я та статі студентів. З метою виявлення розуміння студентами значення ППФП для майбутньої професійної діяльності ми провели анкетування.

З метою визначення розуміння значення професійно-прикладної фізичної підготовки для формування необхідних фізичних якостей майбутніх

фахівців географії студентам було запропоновано відповісти на низку запитань, керуючись своїми суб'єктивними відчуттями та спираючись на останні показники тестування фізичної підготовленості. Ніхто зі студентів (n=50) не оцінив свою фізичну підготовленість на «відмінно». Лише 4 % опитаних вважають її «доброю». «Задовільною» свою фізичну підготовленість вважає 44 % студентів, а «незадовільною» – 24 % студентів. Решта студентів (28 %) не змогли визначитися з відповіддю. Найкраще розвинена, на думку 40 % із них, така якість, як спритність, а найгірше (70 %) – витривалість. Не змогли дати відповіді на це питання 24 % студентів. Не знають, які фізичні якості потрібні для майбутньої професійної діяльності 28 % респондентів. Інші 72 % студентів вважають, що фізичні якості необхідні для їхньої майбутньої роботи, але їхні відповіді не є однозначними. Використовуючи ранжування ряду, маємо такі результати: 1 – сила – 20 %; 2 – швидкість – 16 %; 3 – витривалість – 14 %; 4 – спритність – 12 %; 5 – гнучкість – 10 %.

У процесі дослідження нами було виявлено відсутність у студентів елементарного уявлення про вимоги, які пред'являє вибрана ними професія, до фізичної підготовленості. При опитуванні більшість (60 %) студентів відкидали саму можливість підвищити ефективність засвоєння професії і майбутньої професійної діяльності за допомогою фактора ППФП. Проявляють сумнів щодо засобів ППФП (рис. 1) – 36 % студентів, а 48 % пропонують увести в процес навчання одноборства та атлетизм, інші (16 %) – плавання, аеробіку. Не орієнтуючись у необхідних фахівцю якостях, студенти не можуть підібрати ефективних для ППФП географа засоби фізичної культури і спорту. 36 % студентів не знають чи достатньо їм академічних занять для підтримки фізичної форми, 44 % – задоволені кількістю занять із фізичного виховання і лише 20 % вважають кількість годин, відведених на фізичне виховання на 2 курсі, недостатньою.

Чи компенсують студенти нестачу рухової активності під час самостійних занять? Більшість із них дали негативну відповідь: 80 % досліджуваних самостійно ніякими вправами не займаються, а 20 % – виконують зарядку та індивідуально тренуються. Таким чином, анкетування студентів показало, що процес професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх спеціалістів географії в умовах вищого навчального закладу вкрай незадовільний, на що слід звернути увагу зацікавленим особам.

Експеримент, який проводили автори, тривав п'ять місяців – з лютого по червень місяць. Юнаки контрольної групи (КГ) не змінювали звичного змісту занять із фізичного виховання. У програму академічних занять експериментальної групи (ЕГ) було включено спеціальні вправи для розвитку професійно необхідних фізичних якостей, а також ці вправи рекомендовано було включити в повсякденні самостійні заняття фізичною

культурою. Один раз на тиждень юнаки займалися на скелетренажері. Досліджувані ЕГ вели запис щотижневого рухового навантаження, а також їх ознайомлено з теоретичними основами ППФП.

Середній показник початкового рівня фізичної підготовленості юнаків 2-го курсу географічного факультету було визначено за результатами тесту на витривалість (біг 3000 м), силової витривалості (вис на зігнутих руках), швидкісно-силових якостей (піднімання тулуба в сід за 1 хв, стрибка у довжину з місця), швидкості (біг 100 м). У юнаків КГ було виявлено дещо кращі показники динамічної сили (згинання й розгинання рук в упорі лежачи), спритності (човниковий біг 4 x 9 м) та гнучкості (нахил тулуба вперед), ніж у юнаків ЕГ.

На початковому етапі дослідження було виявлено показники фізичної підготовленості нижче за середні за такими тестами: на динамічну силу в ЕГ, швидкісно-силові якості (2 тести) в обох групах, на спритність – в експериментальній групі. У представників КГ було виявлено рівень гнучкості вище за середній, інші показники у досліджуваних обох груп відповідали середньому рівню фізичної підготовленості. Загальна сума балів за 8 видів випробувань складала у КГ – 23 бали (середній показник 2,875 б), в ЕГ – 20 балів (середній показник 2,5 бали). Отже, сума балів за фізичну підготовленість досліджуваного контингенту на початку експерименту була приблизно однаковою. Однак, в юнаків контрольної й експериментальної груп рівень фізичної підготовленості був нижче середнього.

Основними засобами ППФП є фізичні вправи, які відповідають особливостям професійної діяльності географів. Підбір засобів ППФП практично необмежений, що дало змогу застосовувати їх з урахуванням індивідуальних особливостей досліджуваних і досягти тренувального ефекту.

Для розвитку професійно необхідних фізичних якостей студентів географічного факультету ми керувалися фізіологічними режимами роботи залежно від спрямованості вправ.

Під впливом експериментальної програми у студентів ЕГ відбулися значні зміни у фізичній підготовленості. За 5 місяців експерименту середні результати юнаків ЕГ в утриманні вису на зігнутих руках зросли на 21,7 с, що відповідає високому рівню. Результати юнаків КГ в цьому виді випробування майже не змінилися (+0,9 с) (табл. 1). За результатами останнього тестування спритності, швидкісно-силових якостей та динамічної сили рівень фізичної підготовленості юнаків ЕГ зріс від середнього до вище середнього рівня.

Респонденти ЕГ човниковий біг 4 x 9 м виконали на 0,7 с швидше, ніж на початку експерименту.

Результат стрибка у довжину з місця у юнаків ЕГ покращився на 32 см. У юнаків КГ результат стрибка теж достовірно зріс на 20 см.

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп у ході експерименту

Вид випробування	Група	До експерименту	Бал	Після експерименту
Біг на 3000 м (хв., с)	КГ	14,05±0,2	3–	13,45±0,1
	ЕГ	13,58±0,4	3	12,46±0,11
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (разів)	КГ	34,3±0,11	3–	36,08±0,4
	ЕГ	28,4±0,2	2	43,7±0,1
Вис на зігнутих руках (с)	КГ	45,2±2,1	3–	46,1±3,2
	ЕГ	46,4±1,2	3	68,1±1,2
Піднімання тулуба в сід за 1 хв. (разів)	КГ	38,4±1,8	2–	41,5±0,8
	ЕГ	37,5±1,4	2	48,2±0,5
Стрибок у довжину з місця (см)	КГ	208,4±1,8	2–	228,02±1,7
	ЕГ	210,8±2,0	2	242,2±1,1
Човниковий біг 4x9 м (с)	КГ	9,6±0,02	3–	9,3±0,1
	ЕГ	9,8±0,6	2	9,1±0,01
Нахил тулуба вперед (см)	КГ	16,2±0,25	4–	16,4±0,1
	ЕГ	14,3±0,18	3	17,2±0,02
Біг 100 м (с)	КГ	14,3±0,11	3	14,18±0,2
	ЕГ	14,4±0,02	3	13,7±0,01
Загальна сума балів	КГ	23/2,875		25/3,125
	ЕГ	20/2,5		33/4,125

Швидкісно-силові якості, які тестувалися за допомогою піднімання й опускання тулуба із положення лежачи на спині, руки за голову, ноги закріплені, за 1 хвилину у юнаків ЕГ достовірно зросли. Результат юнаків КГ також покращився, але приріст складав лише 3,1 рази. Силова витривалість у юнаків ЕГ зросла до вище середнього рівня. Приріст складав в середньому 15,3 рази. Слід відзначити технічне виконання вправи в квітні місяці, про що не можна було сказати у листопаді. Результат юнаків КГ у цьому тесті фактично залишився без змін, приріст складав всього лише 1,78 рази. Витривалість та швидкість у юнаків ЕГ зросла на один рівень і після експерименту визначалася вище середнього рівня. Тобто при завершенні експерименту респонденти дослідної групи 3000 м змогли подолати в середньому за 12,46±0,11 с, що на 1 хв. 12 с краще, ніж на початку експерименту. На 0,7 с краще юнаки ЕГ пробігли 100 м при завершенні експерименту. Юнаки КГ в кінці навчального року дистанцію

100 м подолали в середньому за $14,18 \pm 0,2$ с. Результати у тестуванні гнучкості хребта під час нахилу вперед засвідчили, що вона в середньому покращилася у юнаків ЕГ на 2,9 см, а в юнаків КГ – на 0,2 см.

Аналіз порівняльних результатів статистичної обробки даних показав, що динаміка результатів студентів 2 курсу географічного факультету експериментальної і контрольної груп позитивна, але приріст результатів різний. Так, приріст результатів у КГ з бігу на 3000 м, бігу на 100 м, згинання та розгинання рук в упорі лежачи, вису на зігнутих руках, човникового бігу, нахилу тулуба вперед абсолютно незначний, тому його можна розглядати як випадковий. Експеримент позитивно вплинув не лише на фізичну підготовленість студентів, а й на їхню фізичну працездатність, яка визначалася за індексом Гарвардського степ-тесту (ІГСТ). На початку експерименту у студентів ЕГ за рівнянням ІГСТ було виявлено таку працездатність: 15,4 % – висока; 23 % – добра; 38,6 % – задовільна; 23 % – низька. У студентів КГ: 23 % – висока; 7,8 % – добра; 53,8 % – задовільна; 15,4 % – низька.

Після експерименту у КГ співвідношення відсотків фізичної працездатності змінилося несуттєво: високу працездатність продемонстрували 23 % юнаків, добру – 15,4 %, задовільну – 53,8 %, низьку – 7,8 %. В ЕГ відсоток юнаків, які мали високу працездатність, зріс до 30,8 %; добру працездатність було виявлено у 46,2 % досліджуваних, а в 23 % – задовільну. В жодного з юнаків не було виявлено низької фізичної працездатності. Позитивні зміни, очевидно, сталися під впливом цілеспрямованого збільшення рухового тижневого режиму.

Аналіз щоденників рухового режиму юнаків ЕГ показав, що 61,5 % із них перевиконували рекомендовану тижневу норму рухової активності, і лише 15,4 % досліджуваних ЕГ працювали несистематично.

Таким чином, позитивні зміни, що сталися у фізичній підготовленості та фізичній працездатності юнаків 2 курсу географічного факультету є закономірними й обґрунтованими.

З проведеного дослідження варто відзначити, що професійно-прикладну фізичну підготовку на географічному факультеті необхідно планувати з урахуванням вирішення її завдань не до закінчення терміну навчання, а до початку професійно-орієнтовної практики, яка проводиться в кінці весняного семестру 2-го курсу.

Як показали проведені дослідження, процес ППФП буде ефективним тоді, коли її елементи будуть включені як в академічні, так і в індивідуальні та самостійні форми занять. І саме останнім (самостійні тренувальні заняття та завдання викладача, ранкова гігієнічна гімнастика, туристські походи) надається перевага.

Експериментально доведено, що найбільш раціональним відношенням загальної фізичної підготовки і професійно-прикладної підготовки на 2-ому

курсів є 75 % і 25 %. Навчальний матеріал за другий рік навчання розподілений згідно професіограми студентів географічного факультету таким чином: засоби для розвитку витривалості – 35 %; для розвитку силових якостей – 25 %, для розвитку швидкісних якостей – 15 %; для розвитку спритності – 15 %, для розвитку гнучкості – 10 %.

1. Божик М. Професійно-прикладна фізична підготовка як ефективна умова формування готовності майбутніх учителів-предметників до професійної діяльності / М. Божик // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2013. – № 1 (21). – С. 32–36. 2. Круцевич Т. Професійно спрямована система фізичної підготовки майбутніх офіцерів / Т. Круцевич, О. Ольховий // Теорія і методика фізичного виховання. – 2012. – № 4. – С. 73–77. 3. Лапишна Г. Експериментальне обґрунтування професійно-прикладної фізичної підготовки студентів творчих спеціальностей (на прикладі художників-оформлювачів книги / Г. Лапишна, О. Свачій // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. – С. 186–190. 4. Раевський Р. Т. Соціальне замовлення на фізичне виховання студентської молоді у XXI столітті / Р. Т. Раевський, С. М. Канішевський // Теорія і практика фізичного виховання. – Донецьк : ДонДУ, 2004. – № 2. – С. 37–42. 5. Романенко В. О. Формування готовності до ефективної професійної діяльності засобами фізичної культури / В. О. Романенко // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. пр. – Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2001. – С. 261. 6. Осіпцов А. В. Шляхи удосконалення психолого-педагогічних умов організації ППФП учнів і студентів в системі неперервної освіти / А. В. Осіпцов, В. М. Пристанський, Т. М. Пристинська // Теорія і методика фізичного виховання. – 2006. – № 3. – С.9–11. 7. Серeda І. Вплив засобів фізичного виховання на формування професійних якостей студентів-географів / І. Серeda // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2013. – № 1(21). – С. 237–242.

Рецензент: д.пед.н., професор Белікова Н. О.

Макареня В. В., к.м.н., доцент, Завацька Л. А., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука, м. Рівне), **Гнітецька Т. В., к.пед.н., доцент** (Східноєвропейський університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

СОМАТИЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТА У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС)

***Анотація.** У статті висвітлено актуальні проблеми профілактики неінфекційних соматичних захворювань у студентів під час навчання у ВНЗ. Розкрито, що за останні п'ять років спостерігається виражена тенденція до погіршення стану соматичного здоров'я студентів. Встановлено, що до моменту отримання диплому про вищу освіту майже у кожного третього випускника ВНЗ України діагностується хронічна соматична патологія. Показано, що світовий досвід боротьби з епідемією неінфекційних захворювань свідчить про ефективність профілактичних заходів немедикаментозного впливу, перш за все, шляхом залучення до здоров'язберезувальної життєвої поведінки. Обґрунтовано, що формування у студентів мотиваційної потреби до ведення здорового способу життя має стати важливою складовою у структурі підготовки майбутніх професіоналів.*

***Ключові слова:** студенти, соматичне здоров'я, здоров'язберезувальна поведінка, здоровий спосіб життя, немедикаментозні засоби профілактики хронічних неінфекційних захворювань.*

***Аннотация.** В статье освещены актуальные проблемы профилактики неинфекционных соматических заболеваний студентов во время учебы в ВНЗ. Раскрыто, что за последние пять лет наблюдается выраженная тенденция ухудшения соматического здоровья студентов. Установлено, что к моменту получения диплома о высшем образовании почти у каждого третьего выпускника ВНЗ Украины диагностируется хроническая соматическая патология. Показано, что мировой опыт борьбы с эпидемией неинфекционных заболеваний свидетельствует об эффективности профилактических мероприятий немедикаментозного влияния, прежде всего, путем приобщения к здоровьесберегающему жизненному поведению. Обосновано, что формирование у студентов мотивационной потребности к ведению здорового образа жизни должно стать важной составляющей в структуре подготовки будущих профессионалов.*

***Ключевые слова:** студенты, соматическое здоровье, здоровьесберегающее поведение, здоровый образ жизни, немедикаментозные средства профилактики хронических неинфекционных заболеваний.*

Annotation. *The actual problems of preventing non-infectious somatic diseases among students during their education are covered in the article. Based on a retrospective analysis of medial and pedagogical publications within the last five years a clear tendency towards worsening of students' somatic health is observed. It is established that by the time of receiving their degree almost each third Ukrainian graduate is diagnosed with a chronic somatic pathology. World experience in fighting the epidemy of non-infectious diseases demonstrates the effectiveness of preventive measures of a non-medical type, first of all, through engagement to health-saving behavior. Forming a motivational need to leading a healthy lifestyle among students must become an important component in the structure of training future professionals.*

Keywords: *students, somatic health, health-saving behavior, healthy lifestyle, non-medical measures for preventing chronic non-infectious diseases.*

Соматичне (тілесне) здоров'я людини розглядається у сучасному науковому контексті як динамічне поєднання чотирьох основних сфер її життєдіяльності: фізичну, психічну, духовну та соціальну, що у сукупності обумовлюють належну якість і тривалість життя. У цьому контексті оптимальна взаємодія тілесного (фізичного) і духовного, біологічного і соціального, індивідуального і глобального залежать від самої людини та є визначальними у досягненні успіху в професійному та особистому житті.

Бівалентна природа дорослої людини як мислячої істоти полягає у гармонійному поєднанні природного та соціального компонентів функціонування у сучасному глобалізованому суспільстві. Сучасні медико-педагогічні науки розгорнуто використовують дефініцію «здоров'я» як багатокомпонентного стану фізичного, психічного та соціального благополуччя особистості, які у синергетичній взаємодії створюють умови для успішної реалізації соціальних і біологічних функцій людини [1–9].

Здоров'я розглядається не тільки як індивідуальна категорія, але і як суспільно значуща якість, притаманна людині від народження та здатна змінюватися зі знаками +/- упродовж усього життя.

Об'єктивним стимулом реформування державної системи вищої освіти є попит ринку праці, що потребує фахівців високої професійної кваліфікації, які мають міцне здоров'я, творче мислення, знання комп'ютерної техніки та здатні приймати компетентні самостійні рішення.

Ступінь реалізації цих важливих загально-державних завдань є неупередженою характеристикою ефективності якості навчання студентів та суспільно-громадського авторитету вищого навчального закладу.

Ось чому вимогою сьогодення щодо професійної самореалізації студентської молоді є набуття належного рівня здоров'я та освітньо-фахових компетенцій. Адже саме студентський період життя є відносно коротким проміжком часу, в якому відбувається інтенсивний гармонійний розвиток людини, формуються мета власного життя та пошук засобів її

реалізації у суспільній і особистій діяльності. Тому проблеми покращення якості вищої освіти мають стосуватися не тільки підвищення загально-професійного рівня компетенцій студентів – найперспективнішої частки суспільства та його майбутнього, але й включати питання збереження і зміцнення здоров'я молоді як підмурку не тільки особистого благополуччя, а й гаранту процвітання та багатства держави.

Мета та завдання нашої реферативної розвідки полягали у вивченні сучасного стану проблеми формування здоров'язбережувальної поведінки студентської молоді та теоретичного обґрунтування використання засобів немедикаментозного впливу на покращення та зміцнення здоров'я.

Розвиток сучасних наук про людину та її місце у Всесвіті стрімко поповнюються новими інформаційно-соціальними здобутками, що супроводжується взаємопроникненням і взаємодією наукових знань з інших сфер продукування людського інтелекту, відкриттям революційних технологій, спрямованих на покращення якості та тривалості життя.

Новітні фундаментальні теоретико-практичні досягнення у галузі медико-біологічних та суміжних педагогічних наук переконливо свідчать про те, що гуманістична парадигма освіти набуває загального визнання, що підтверджується виникненням таких наук як гуманістична біоетика, валеософія, акмеологія, валеологія тощо.

Відомо, що гуманістична стратегія сучасної системи вищої освіти України базується на фундаментальних засадах формування всебічно розвиненої особистості, яка здатна шляхом постійної самоосвіти та самовдосконалення інтелектуальних, креативних і фізичних можливостей плідно працювати упродовж багатьох років у глобалізованому світовому соціо-культурному просторі.

Гуманізація вищої освіти (у широкому методологічному дискурсі) передбачає переорієнтацію на особистість, на виховання людини як унікальної творчої індивідуальності, яка прагне максимальної самоактуалізації своїх можливостей, відкритої до сприймання нового обшину інформації, здатної здійснювати свідомий та відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Сутність гуманізації пов'язана також із її спрямованістю в майбутнє людини, утверджуючи залежність життєвого успіху від власних зусиль та особистої активності, що спираються на здоров'я та силу розуму.

Постійне зростання вимог суспільства щодо підготовки майбутніх фахівців потребують від педагогічної спільноти впровадження у навчальний процес новітніх освітньо-виховних технологій і засобів формування широкого культурницького світогляду, національної самосвідомості й фахових компетенцій у контексті відповідального ставлення студента до власного здоров'я як вагомої складової стратегії майбутнього кар'єрного та життєвого успіху.

Ретроспективний аналіз наукової літератури за останнє десятиріччя (2007–2017 рр.) щодо характеристики стану здоров'я та фізичного

розвитку студентської молоді переконливо свідчать про їхнє перманентне погіршення, яке супроводжується збільшенням кількості осіб із хронічними неінфекційними захворюваннями у загальній кількості здобувачів вищої освіти. Зараз саме неінфекційні соматичні захворювання набули характер епідемічного розповсюдження у всьому світі [2–9].

Зазначимо, що в Україні частка хронічних неінфекційних захворювань у структурі загальної смертності становить більш ніж 80 %, серед яких лідерами є серцево-судинні захворювання, злоякісні новоутворення, цукровий діабет і хронічні респіраторні патології [9].

Так, за даними [7] «...майже 90,0 % студентів мають відхилення у стані здоров'я, близько 50,0 % – незадовільну фізичну підготовленість. Найбільше прогресують захворювання опорно-рухового апарату – 50,4 %, органів зору – 35,0 %, серцево-судинні – 28,3 %, шлунково-кишкового тракту – 14,1 %, дихальної системи – 8,0 % і ендокринної системи – 7,5 %. ... Якщо в Голландії середні відмінності між паспортним і біологічним віком становлять 15 років, то серед студентської молоді України – 30 років (біологічний вік 17-річних студентів-дівчат – 40, юнаків – 55 років). Дійшло до того, що ЮНЕСКО оголосило Україну «... країною вимираючого етносу».

Ольга Богомолець – радник Президента, заслужений лікар України, голова Комітету охорони здоров'я Верховної Ради України наводила статистичні дані про те, що майже половина призовників четвертої хвилі мобілізації виявилися нездатними до несення військової служби. За даними тільки Рівненського об'єднаного міського військового комісаріату (2 квітня 2015 року) із 115 чоловік придатними до служби у війську були лише 24 особи, або 20,9 % [7].

Дослідження самооцінки студентами стану здоров'я показують: добрим його вважають лише 39,3 % респондентів, 17,5 % оцінюють здоров'я як задовільне, а майже кожний 10-й стверджує, що воно неналежне [4; 5].

Ефективним шляхом покращення стану здоров'я населення та студентів, зокрема, є стратегія первинної персоніфікованої профілактики хронічних неінфекційних захворювань немедикаментозними засобами як важлива складова комплексної системи охорони здоров'я XXI століття.

Перш за все, це стосується впровадження у побут засад здорового способу життя, своєчасної якісної діагностики, лікування та профілактики захворювань, а також належний рівень масової оздоровчої фізичної культури і спорту тощо.

У сучасних складних соціально-економічних умовах Україна хоча й не має можливості в повному обсязі забезпечити повноцінну профілактику неінфекційних захворювань, але розуміння стратегічної важливості цієї проблеми підтверджується прийняттям у 2016 році Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація».

Цей документ у загальних положеннях визнає, що «...недосконалість системи охорони здоров'я, низький рівень усвідомлення цінності здоров'я як власного капіталу, перебування переважної більшості населення в умовах соціально-економічної нестабільності призвели до створення несприятливих для ведення здорового способу життя умов. Загальновідомо, що ведення населенням здорового способу життя для збереження та зміцнення здоров'я є у п'ять разів ефективнішим, ніж лікувально-діагностичні процедури. За інформацією Всесвітньої організації охорони здоров'я, співвідношення витрат і прибутків від виконання програм здорового способу життя становить 1 до 8» [1].

У цьому документі, що гармонізований із рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Ради Європи, Європейського Союзу та українським законодавством, передбачається формування та реалізація політики комплексного заохочення громадян до оздоровчої рухової активності як ефективного засобу сприяння зміцненню здоров'я та профілактики ризику виникнення хронічних неінфекційних захворювань – основних причин у структурі смертності в Україні.

Наголосимо, що на сучасному етапі розвитку наукових знань щодо способів і методів збереження та зміцнення здоров'я людини, як багатоступеневої системи взаємодії різних дисциплін медичного, гуманітарного та фізкультурно-оздоровчого спрямування, що вивчають винятковість й універсальність існування здорової чи хворої людини та їхні зусилля у процесі здоров'язбережувальної життєвої поведінки, – залишаються недооціненими, на нашу думку, мотиваційні складові забезпечення потреби студентів до ведення здорового способу життя.

Виходячи з нашого педагогічного досвіду підкреслимо, що сучасна молода людина намагається сама встановлювати життєві пріоритети, серед яких не останнє місце належить тілесному здоров'ю, формування якого у студентів повинно здійснюватися на засадах здорового способу життя та оволодінні навичками власними зусиллями досягати фізичної досконалості.

Адже, здоровий спосіб життя – це оптимальний стиль поведінки, спрямований на збереження та покращення здоров'я з метою задоволення соціальних і біологічних потреб та прагнень особистості [3-8].

Свідоме обрання студентом стратегії здоров'язбережувальної поведінки, як доміантної життєвої цінності, поряд із розумінням важливості реалізації цього вибору, – розглядається як вагома складова фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Актуальність проблеми втілення засад здорового способу життя у структуру навчання у ВНЗ обумовлена багатьма факторами: несприятливе довкілля, розповсюдження серед молоді шкідливих для здоров'я звичок, поширення «хвороб цивілізації» тощо [3–8].

Тому формування у майбутніх фахівців мотивації до ведення здорового способу життя та фізичного самовдосконалення має стати пріоритетним напрямом діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ України.

З проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Реформування системи вищої освіти в Україні має сприяти оздоровчій активності молоді людини, вільному і свідомому (обгрунтованому) обранню здоров'язбережувального стилю життєвої поведінки та розуміння власної відповідальності за реалізацію цього вибору;

2. Прагнення студентів досягти життєвого успіху може слугувати дієвим підґрунтям формування мотивації до ведення здорового способу життя та регулярних занять оздоровчою руховою активністю як пріоритетного напрямку профілактики хронічних неінфекційних та інших захворювань немедикаментозними засобами.

3. Орієнтування студентів на прихильність до здорового способу життя, роз'яснення важливості високого рівня соматичного здоров'я задля ефективної професійної та суспільної діяльності, – є педагогічним засобом формування здоров'язбережувальної поведінки у майбутніх представників фахової еліти України.

1. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.president.gov.ua/documents/422016-19772 2. Закаляк Н. Р. Аналіз стану здоров'я студентів педагогічного ВНЗ і пошук шляхів їх реабілітації // Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів (3 квітня 2015 року, м. Чернігів) / Н. Р. Закаляк // Редкол. : М. О. Носко та ін. – Чернігів : Чернігівський національний пед. університет, 2015. – С. 29–31. 3. Зеленюк О. В. Тілесне здоров'я студента у феноменології досягнення акме / О. В. Зеленюк, А. В. Бикова // Матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф. «Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів». – Суми : Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – С. 460–465. 4. Зеленюк О. В. Фізичское воспитание студентов специального учебного отделения в контексте современного гуманитарного образования / О. В. Зеленюк, А. В. Бикова // «Человек, спорт, здоровье» : Материалы V Междунар. научн. конгресса / Под ред. В. А. Таймазова. – СПб : Изд-во «Олимп-СПб», 2011. – С. 64–65. 5. Зеленюк О. Немедикаментозна профілактика серцево-судинної патології у студентів на засадах формування здоров'язбережувальної поведінки / О. Зеленюк, Г. Бикова // Матеріали XV Національного конгресу кардіологів України. Український кардіологічний журнал. Додаток 4/2014. – Київ. – С. 172–173. 6. Павлова Ю. Оздоровчо-рекреаційні технології та якість життя людини : монографія / Ю. Павлова. – Львів : ЛДУФК, 2016. – 356 с. 7. Присяжнюк С. Країна вимираючого етносу, або кому заважає фізичне виховання у вищих навчальних закладах ? / С. Присяжнюк, М. Попов // Голос України. – 2015. – 12 лист. (№ 210–211). – С. 14. 8. Цьось А. Рівень фізичної активності студентів вищих навчальних закладів / А. Цьось, Ю. Бергер, О. Сабіров // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі України. – Луцьк, 2016. – № 3 (31). – С. 202–210. 9. О. В. Кузьмінська Сучасні підходи щодо консультування з приводу харчування в роботі лікарів загальної практики / О. В. Кузьмінська / Здоров'я України. – № 15–16, серпень 2017. – С. 46–47.

Рецензент: к.пед.н., професор Леонова В. А.

Насонова Ю. А., аспірант (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ РУХІВ ДІВЧАТ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** У статті розглянуто сучасний стан сформованості культури рухів у школярів. Визначено, що культура рухів полягає в гармонійній фізичній підготовці з акцентом на корекцію фігури, постави, розвитку гнучкості, координації рухів та естетичного компоненту рухів, що сприяє загальному фізичному і духовному розвитку дитини в цілому. Досліджено рівні сформованості компонентів культури рухів у дівчат 1–4 класів. Доведено, що найбільша кількість дівчат у 1–3 класах володіє початковим рівнем культури рухів. Обґрунтовано, що заняття художньою гімнастикою суттєво змінять ситуацію та сприятимуть покращенню рівня сформованості культури рухів дівчат молодшого шкільного віку.*

***Ключові слова:** культура рухів, дівчата, молодший шкільний вік, фізична підготовка, рівні.*

***Аннотация.** В статье рассмотрено современное состояние сформированности культуры движений у школьников. Определено, что культура движений заключается в гармоничной физической подготовке с акцентом на коррекцию фигуры, осанки, развитию гибкости, координации движений и эстетического компонента движений, способствует общему физическому и духовному развитию ребенка в целом. Исследованы уровни сформированности компонентов культуры движений у девочек 1–4 классов. Доказано, что наибольшее количество девочек в 1–3 классах обладает начальным уровнем культуры движений. Обосновано, что занятия художественной гимнастикой существенно изменят ситуацию и будут способствовать улучшению уровня сформированности культуры движений девочек младшего школьного возраста.*

***Ключевые слова:** культура движений, девочки, младший школьный возраст, физическая подготовка, уровни.*

***Annotation.** The article considers the current state of pupils' movement culture formation. It is determined that the culture of movements consists in harmonious physical training with an emphasis on a figure correction, posture, flexibility development, movements coordination and movements aesthetic component,*

which contributes to the general physical and spiritual development of the child. The levels of formation of movement culture components of 1–4 grades girls are investigated. It is proved that the largest number of girls in grades 1–3 possesses the initial level of movement culture. The result is somewhat improved to grade 4, reaching the middle level. We believe that classes in rhythmic gymnastics will significantly change the situation and will contribute improving the level of formation of the movement culture of junior school age girls.

Keywords: *movement culture, girls, junior school age, physical training, levels.*

Однією з актуальних проблем нашого суспільства є збереження здоров'я школярів та пошук дієвих факторів оздоровчого впливу на організм дитини. Адже саме здорове молоде покоління є основою здорової нації та фундаментом соціально-економічного розвитку держави.

Формування у школярів культури рухів як ніщо інше задовольняє потреби сучасного суспільства, оскільки, культура рухів полягає в гармонійній фізичній підготовці з акцентом на корекцію фігури, постави, розвитку гнучкості, координації рухів та естетичного компоненту рухів, що сприяє загальному фізичному і духовному розвитку дитини в цілому. Низький рівень сформованості культури рухів веде в свою чергу до гіподинамії, надмірної ваги, орієнтації на пасивні види дозвілля та рекреації.

Проведений аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що вже у дошкільному віці спостерігається так званий дефіцит рухів, який так потрібний для правильного фізичного та розумового розвитку дитини, сформований на основі значного обмеження рухової активності [1; 2; 3]. У працях багатьох науковців значну увагу приділено змісту і структурі фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку, її спрямованості та організації [4; 5; 6]. Дослідження рівня фізичної підготовленості дівчат молодшого шкільного віку здійснив А. В. Валькевич; покращення фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку шляхом збільшення обсягу рухової активності відмічено у працях Г. Д. Чучмана. Проте питання, пов'язані з комплексним вихованням естетичних і оздоровчих цінностей, гармонійною фізичною підготовкою для нормального фізичного та психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, різними аспектами розвитку культури рухів, не знайшли достатнього відображення у науковій літературі.

Мета нашої роботи – дослідити сучасний стан сформованості культури рухів дівчат молодшого шкільного віку.

Завдання – провести педагогічне тестування сформованості культури рухів дівчат молодшого шкільного віку.

Дослідницька робота здійснювалась на базі загальноосвітньої школи № 15 м. Луцька. У дослідженні взяли участь 187 дівчат молодшого шкільного віку від 6 (7) до 10 років (1–4 класи). В процесі виконання дослідження використовувалися такі методи дослідження:

1. Аналіз та синтез літературних та методичних джерел;
2. Емпіричні методи збору поточної інформації;
3. Методи математичної статистики.

Методика визначення рівня сформованості культури рухів включала набір тестів: оцінку виконання вправ за державною системою оцінювання для загальноосвітніх навчальних закладів (для визначення *швидкості* використовувався тест біг на 30 м; для визначення *сили* – згинання та розгинання рук в упорі лежачи; для визначення *витривалості* – чергування ходьби та бігу; для визначення *координаційних здібностей* – метання малого м'яча з-за голови (1×1м) у ціль); фіксацію даних за допомогою візуального спостереження (для визначення *виразності* рухів – виконання бокової хвилі всім тілом, для визначення *артистичності* – виконання ряду довільних рухів під музичний твір «Полька», для визначення *пластичності* – виконання елементів без предмета: рівновага ластівка; поворот на пасе; стрибок «ножиці», для визначення *правильної постави* – загальний зовнішній огляд дитини, її хода); вимірювання результатів за допомогою допоміжних пристроїв (для визначення *гнучкості* – нахил тулуба вперед із положення сидячи). Про високий рівень культури рухів свідчили результати у діапазоні – 4,51–5 балів; достатній – 3,51–4,5 бали; середній – 2,51–3,5 бали; початковий – 2,0–2,5 бали.

Говорячи про *критерії високої культури рухів дитини*, перш за все, потрібно мати на увазі формування у неї здатності успішно вирішувати найрізноманітніші рухові завдання. Це означає, що вже у молодшому шкільному віці дитина повинна добре володіти основними рухами, накопичити значний потенціал фундаментальних рухових вмій, з тим, щоб у майбутньому на цій основі можна було легко освоїти складніші рухи і дії, в тому числі і спортивні.

Оволодіння основними рухами базується на формуванні у дитини уміння співставляти свої зусилля з конкретним завданням, погоджувати рухи різних ділянок тіла з різними зусиллями, координуючи їх роботу в часі і просторі. Складність навчання дитини рухам полягає в тому, що неможливо залучити до цього процесу її свідомість в тій мірі, в якій це необхідно. Зате дитина краще, ніж юнаки і дорослі, сприймає і запам'ятовує форму руху, його просторову і, що дуже важливо, ритмічну структуру.

Основу культури рухів дитини складає освоєння елементів бігових, стрибкових, металних рухів, оволодіння раціональною манерою бігу,

стрибків, метання, накопичення великого арсеналу всіляких освоєних гімнастичних і акробатичних вправ, вміння вправно і точно кинути м'яч, підняти і перенести досить важкий предмет, вміння плавати і пірнати, освоєння і закріплення правильної постави.

Ми вважаємо, що завдяки оволодінню молодшими школярами основами культури рухів їхні дії стануть впорядкованими та усвідомленими, характеризуються осмисленням, скерованістю, активністю, що сприяє успішному оволодінню ними навчальною діяльністю.

Культуру рухів дітей молодшого шкільного віку розглядаємо як інтегративну якість особистості, яка виражається здатністю керувати гармонійними естетично-доцільними рухами, що проявляються у їх виразності, пластичності, ритмічності, граційності та залежать від психофізіологічних особливостей даного вікового періоду.

Вважаємо, що в основу розвитку культури рухів дітей молодшого шкільного віку необхідно покласти компонентів: руховий, естетичний та особистісний, кожен з яких включає в себе окремі підкомпоненти. Зокрема, руховий компонент включає в себе фізичні якості та координаційні здібності. Естетичний компонент – виразність, артистичність, пластичність та правильну поставу. Особистісний компонент – темперамент, увагу та пам'ять.

На основі визначеної структури культури рухів було проведено дослідження з метою виявлення сучасного стану сформованості культури рухів дівчат молодшого шкільного віку.

Результати дослідження рівня сформованості компонентів культури рухів дівчат 1–4 класів показано на рис. 1.

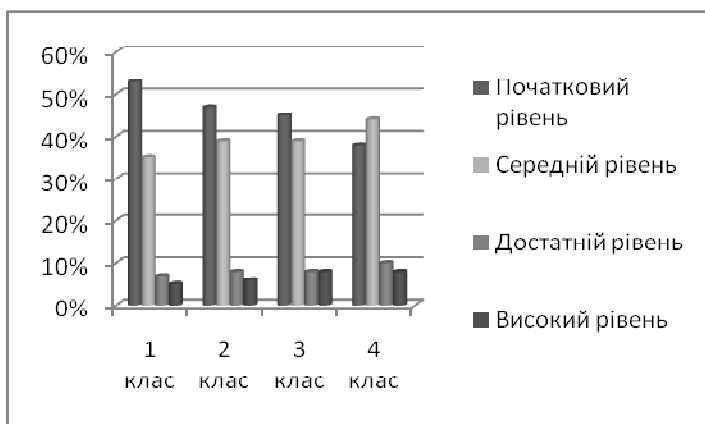


Рис. 1. Рівні сформованості культури рухів дівчат 1–4 класу

Отримані у процесі дослідження результати дозволяють стверджувати, що у дівчат першого класу переважав початковий рівень сформованості культури рухів – 53 %; середній рівень спостерігався у 35 % дівчат; 7 % дівчат – відносилися до достатнього рівня, та лише 5% показали високий рівень сформованості культури рухів. Велика кількість дівчат з початковим рівнем сформованості культури рухів, на нашу думку, є результатом низької рухової активності ще у дошкільному віці дітей, про що наголошують багато сучасних науковців [3; 4; 5].

Рівні сформованості культури рухів дівчаток другого та третього класів суттєво не відрізнялися, хоча спостерігалася незначне покращення результатів. Зокрема, у другому класі у 47 % дівчат спостерігався початковий рівень розвитку культури рухів, 39 % – середній, 8 % – достатній, 6 % – високий рівень. У третьому класі у 45 % дівчат було зафіксовано початковий рівень розвитку культури рухів, 39 % – середній, 8 % – достатній, і тільки 8 % – мали високий рівень розвитку культури рухів.

Лише в четвертому класі середній рівень сформованості культури рухів мали 44 % дівчат. Цей показник переважав початковий рівень, який спостерігався у 38 % дівчат. Достатній рівень – мали 10 %, а високий рівень – 8 % дівчат. Вважаємо, що покращення результатів сформованості культури рухів дівчат відбулося за рахунок систематичних занять ними фізичною культурою у школі, але це суттєво не вирішує проблеми сформованості культури рухів дівчат молодшого шкільного віку на достатньому рівні.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що культура рухів дівчат молодшого шкільного віку недостатньо сформована, вона знаходиться на низькому рівні, та ледь досягає позначку середнього рівня у 4 класі. З віком результати культура рухів дівчат покращуються, але їхні показники недостатні для нормального фізичного розвитку та функціонування організму дітей.

Вважаємо, що заняття художньою гімнастикою є найдієвішим методом формування культури рухів дівчат молодшого шкільного віку. Однією з позитивних сторін художньої гімнастики є забезпечення гармонійності розвитку організму дітей завдяки різноманіттю її засобів. Вправи з художньої гімнастики формують правильну осанку, розвивають силу, витривалість, збільшують рухливість в суглобах, покращують координацію рухів, удосконалюють відчуття рівноваги і стрибучості. Динамічність вправ сприяє поживленню кровообігу, покращує обмін речовин і підвищує функціональні можливості дихального апарату, серцево-судинної системи та підвищує працездатність.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методики формування культури рухів дівчаток молодшого шкільного віку на основі використання засобів художньої гімнастики та її апробації.

1. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Петренко Світлана Анатоліївна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. **2.** Вільчковський Е. С. Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку [Текст] : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський ; Ін-т змісту і методів навчання. – К. : [б.в.], 1998. – 64 с. **3.** Вершинин М. А. Методика комплексного використання подвижних игр в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста [Електронний ресурс] / М. А. Вершинин, Д. В. Решетов // Научно-теоретический журнал «Ученые записки» № 9 (55). – 2009 – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/metodika-kompleksnogo-ispolzovaniya-podvizhnyh-igr-v-fizicheskom-vozpitanii-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.10.2017). – Название с экрана. **4.** Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів [Текст] : метод. посіб. для вчителів почат. шк. та фіз. культури, студ. та батьків / [Дубогай, О. Д.; Пангелов, Б. П.; Фролова, Н. О.; Горбенко, М. І.]. – К. : Оріяни, 2001. **5.** Сембрат С. В. Ігрове спрямування фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку [Текст] : дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Сембрат Сергій Васильович ; Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. **6.** Коханець П. П. Формування фізичних і вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку в процесі спрямованої фізичної підготовки [Текст] : дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Коханець Петро Петрович ; Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2006.

Рецензент: д.пед.н., професор Белікова Н. О.

Поташнюк І. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ГІГІЄНІЧНІ РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ЗАХОДИ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. В статті здійснено аналіз наукових підходів до психолого-педагогічних та гігієнічних заходів щодо організації навчально-виховного процесу та реабілітації дітей з особливими потребами. Особливу увагу звернено на групу дітей із затримкою психічного розвитку. Розкрито, що проблема труднощів навчання цих дітей є однією з найбільш актуальних і пріоритетних психолого-педагогічних проблем і однією з причин дезадаптації учнів до школи. Окреслено особливості охоронної та оздоровчої систем навчально-реабілітаційного центру.

Ключові слова: спеціалізована школа, навчання, виховання, реабілітація, затримка психічного розвитку.

Аннотация. В статье проведен анализ научных подходов к психолого-педагогическим и гигиеническим мероприятиям по организации учебно-воспитательного процесса и реабилитации детей с особыми потребностями. Особое внимание обращено на группу детей с задержкой психического развития. Раскрыто, что проблема трудностей обучения этих детей является одной из наиболее актуальных и приоритетных психолого-педагогических проблем и одной из причин дезадаптации учеников. Очерчены особенности охранной и оздоровительной систем учебно-реабилитационного центра.

Ключевые слова: специализированная школа, обучение, воспитание, реабилитация, задержка психического развития.

Annotation. The article analyzes the scientific approaches to psychological and pedagogical and hygienic measures concerning the organization of the educational process and the rehabilitation of children with special needs. Particular attention is paid to the group of children with mental retardation. The problem of the studying difficulty for these children is one of the most urgent and priority psychological and pedagogical problem and one of the reasons for the disadaptation of students to school. The features of the health and wellness systems of the educational and rehabilitation center are revealed.

Keywords: specialized school, training, education, rehabilitation, mental retardation.

Дитяча популяція наш час складається з трьох великих груп: діти, які нормально розвиваються; обдаровані діти; діти з порушеннями в розвитку різного ступеня, в тому числі діти-інваліди.

Група дітей з порушеннями в розвитку за статистичними даними низки країн становить від 4,5 до 11 % в залежності від того, які порушення враховуються. Число таких дітей з року в рік зростає, бо зростають фактори ризику, серед яких найбільш небезпечні: обтяжена спадковість, патологія вагітності або пологів у матері, хронічні захворювання у батьків, несприятливі екологічні ситуації, професійні шкідливості у батьків до народження дитини, куріння матері під час вагітності, алкоголізм батьків, неповна сім'я, несприятливий психологічний мікроклімат в сім'ї і в школі [1; 2; 3].

Особливу тривогу викликає значне зростання числа дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Для них потрібні спеціальні умови навчання, які можуть бути забезпечені в спеціальних школах, де поряд із загальними завданнями вирішуються і завдання корекції недоліків психічного розвитку.

Проблема затримки психічного розвитку є однією з актуальних проблем дефектології, педагогіки, психології, медицини і тісно пов'язана з проблемою шкільної неуспішності [4; 5].

Затримка психічного розвитку характеризується великою поліморфністю проявів порушень навчально-пізнавальної діяльності та їх вираженості з погляду на різні фактори, що їх спричиняють. Це, з одного боку, парціальні органічні ураження окремих функціональних органів центральної нервової системи, з другого – астенізуючі чинники, включаючи й психогенні, пов'язані з психічною депривацією в ранній період розвитку. Усе це зумовлює різну ефективність корекційно-розвивальних заходів, які в одних випадках, приводять до компенсації на різних етапах навчального процесу вад розвитку дитини, «вирівнювання» її до можливості надалі влитися в систему загальноосвітньої масової школи, а в інших, до стабілізації станів легкої (граничної) інтелектуальної недостатності, що накладають певні обмеження на можливості дитини засвоювати знання і для подальшої її соціально-трудової адаптації та потребують тривалого навчання в умовах спеціально організованого педагогічного процесу [1; 3; 5].

У Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами вказується, що нинішня система спеціальної освіти в Україні має складну, розгалужену та диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів. Водночас, у зв'язку зі зростанням за останні 5 років на 22 % кількості дітей з особливими потребами в різних регіонах країни (дітей зі складними комплексними дефектами, різними формами затримки психічного розвитку, дитячим аутизмом, девіантною поведінкою, труднощами у навчанні і спілкуванні), щорічним збільшенням на 5–6 тис. дітей-інвалідів (нині в Україні на обліку 152,2 тис. осіб), відсутністю необхідної кількості спеціальних (корекційних) закладів,

кваліфікованих кадрів та ін., існуюча система спеціальної освіти потребує якісних змін [2; 4; 5].

Численними дослідженнями педагогів, психологів, психоневрологів, гігієністів доведено, що причинами неуспішності в школі є недостатні розумові здібності, затримка психічного розвитку, порушення мотивацій у дітей [1; 3; 4].

Кількість учнів початкової школи, які мають певні труднощі в навчанні, складає від 5 до 11 відсотків [1]. За даними авторів [1; 5], у 50,4 % невстигаючих учнів (або 5,8% всіх учнів молодших класів) встановлена затримка психічного розвитку.

Направлення дітей до всіх спеціальних шкіл відбувається через медико-педагогічні комісії, які встановлюють діагноз і визначають тип школи, в якій належить навчатися дитині.

Сучасна педагогічна практика і спеціальне вивчення контингенту учнів спеціалізованих шкіл з порушеним інтелектом, а також масових, свідчать про те, що багато дітей, що потребують спеціального навчання, не знаходять потрібної їм школи. Так, у допоміжних школах часто зустрічаються діти з повноцінним інтелектом, а труднощі у навчанні, яких вони зазнавали у масовій школі, пов'язані з іншими причинами, наприклад, зі зниженням слуху, порушенням розвитку мовлення та ін.. Тим часом у школах для дітей із ЗПР багато розумово відсталих чи з важкими розладами мовлення. В загальноосвітніх школах можна часто знайти і розумово відсталих, і з розладами мовлення, а особливо – дітей із ЗПР [6].

Спеціальне навчання дітей, які відчувають труднощі у засвоєнні шкільної програми, існує в усіх розвинених країнах світу. Так, в Англії і США школи для дітей, що відстають від своїх ровесників у психічному розвитку, почали відкривати ще наприкінці 50-х – на початку 60-х років [3].

При навчанні у спеціалізованих школах і класах забезпечується корекція відхилень у розвитку дітей, їх пізнавальної діяльності і мови, усунення вад дошкільного розвитку і початкового шкільного навчання. Програма навчання і корекційної роботи з дітьми в школах і класах для дітей із ЗПР є однаковою і в цілому відповідає програмі масової школи [7]. Проте в ній є і ряд особливостей, зумовлених їх спеціальним призначенням.

Мета нашого дослідження: розкрити психолого-педагогічні заходи та їх ефективність для зміцнення здоров'я учнів спеціальних навчальних закладів, корекції психічного розвитку дітей, підвищення розумової працездатності і успішності навчання. Дослідження проводилось на базі Навчально-реабілітаційного центру (НРЦ) м. Луцька.

Луцький навчально-реабілітаційний центр – це школа для дітей з вадами психофізичного розвитку. Центр носить комплексний характер і забезпечується медичними і спеціальними педагогічними засобами. Основним принципом діяльності центру є здійснення комплексної медичної,

соціально-психологічної, педагогічної та фізичної реабілітації хворих дітей. Головним завданням центру є: виявлення дітей з вадами мови, зору, опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку; забезпечення реалізації права дітей вразливих категорій на якісну освіту певного рівня, формування соціальноадаптованої особистості.

Особливості умов виховання, навчання, утримання дітей в луцькому НРЦ визначаються:

- гнучкою системою навчальної, виховної та корекційно-реабілітаційної роботи;
- створенням спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання, виховання та подолання порушень фізичного та психічного розвитку, формування мовлення та інших психічних процесів, поліпшення стану здоров'я з урахуванням характеру порушення розвитку;
- здійсненням індивідуального та диференційованого підходу у навчанні та реабілітації дітей із складними вадами розвитку відповідно до особливостей навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням характеру порушення розвитку.

Для спеціалізованих шкіл розроблена і затверджена нормативна документація, визначені організаційно-педагогічні умови навчання і виховання дітей, які враховують їх психофізіологічні особливості (полегшений режим, менша наповнюваність класів, відповідність темпів навчальної роботи можливостям пізнавальної діяльності дітей тощо). Розроблені навчальні плани, для початкових класів – спеціальні програми, які забезпечують фронтальну корекційну спрямованість навчально-виховного процесу, внесені зміни у зміст навчання у 5–9 класах.

Початковий період навчання дітей із ЗПР має на меті корекцію вад психічного розвитку та опанування вміння вчитися; засвоєння початкових знань з основ наук, що відповідають освітнім стандартам початкової загальноосвітньої масової школи. Реалізація цієї мети дає змогу дітям при успішній корекції їхнього розвитку на наступних етапах навчання перейти в систему загальноосвітньої масової школи та отримати повну середню освіту.

Неоднорідність контингенту дітей із ЗПР за проявами і глибиною порушень навчально-пізнавальної діяльності, а також відмінності в часі початку корекційної роботи з ними зумовлюють варіативність тривалості початкового корекційного навчання (чотири або п'ять років). Початкова ланка навчання розрахована на п'ять років замість чотирьох у масовій школі. Зважаючи на те, що діти із ЗПР приходять до школи, як правило, не підготовленими до навчання, до програми першого класу вводяться уроки ознайомлення з навколишнім світом і розвитку мовлення, пропедевтичні заняття з мови і математики. Крім того, програмою передбачений уповільнений порівняно з масовою школою темп навчання, зменшення обсягу навчального матеріалу на уроках. Значно зменшена кількість дітей

у класі (не більше 20) сприяє індивідуалізації корекційної роботи з кожною дитиною відповідно до її психічного і фізичного стану, рівня її вмій і навичок. Щоб поступово підвести дитину до оволодіння ролі учня, в методиці їх навчання спочатку багато місця займають ігрові форми, подібні до тих, що використовуються в роботі з дошкільнятами.

Для корекції фізичного і психічного розвитку дітей вводяться спеціальні уроки ритміки, на яких навчають вправно рухатись, танцювати, виконувати вправи у різному темпі і ритмі, що має важливе значення для розвитку навичок письма, читання, мовлення.

Переважає більшість дітей із ЗПР отримує допомогу логопеда, на заняттях з яким у дітей усувається неправильна вимова окремих звуків, збагачується словник, вони вчать правильно будувати речення і послідовно висловлювати свої думки.

Певна увага (в залежності від можливостей сім'ї і школи) приділяється зміцненню здоров'я і загартуванню дітей, при потребі — спеціальному лікуванню. Усі діти перебувають під систематичним наглядом лікарів — педіатра і психіатра. Щоб уникнути перевантаження і без того вразливої нервової системи цих дітей, у школі запроваджений охоронний розпорядок дня. Тривалість уроку першого року навчання скорочена до 35 хвилин, у 2 – 4 класах – 40 хвилин, у 5–9 класах – 40 хвилин. Вводиться додаткова велика перерва між уроками.

Щоденна кількість і послідовність навчальних занять визначається розкладом уроків, що складається на кожен семестр відповідно до санітарно-гігієнічних та педагогічних вимог, погоджується Радою навчального закладу і затверджується директором.

Крім різних форм обов'язкових навчальних занять, у навчальному закладі проводяться індивідуальні, групові, факультативні та інші позакласні заняття та заходи, що передбачені окремим розкладом і спрямовані на задоволення освітніх інтересів учнів та на розвиток їх творчих здібностей, нахилів і обдаровань.

Навчання в основній школі (5–9 класи) інтенсивної педагогічної корекції передбачено для дітей із ЗПР з найбільш стійкими недоліками навчально-пізнавальної діяльності, які не вдалося достатньою мірою скорегувати на попередніх етапах педагогічного процесу. Основна мета навчання на цьому етапі – прикладне засвоєння дітьми знань з основ наук та початкова професійна підготовка, що створює передумови високої соціально-трудової адаптації випускників школи.

Зміст, обсяг і характер домашніх завдань з кожного предмету визначаються вчителем відповідно до педагогічних і санітарно-гігієнічних вимог з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Навчальний процес у НРЦ базується з врахуванням вимог лікувально-корекційної роботи. У процесі навчання і виховання враховуються

індивідуальні особливості розвитку дітей, гігієнічні, медичні та спеціальні корекційні та психолого-педагогічні рекомендації.

Дітям зі зниженою працездатністю за рекомендаціями лікарів може встановлюватися індивідуальний розклад навчальних занять.

Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу в цей період полягає в подальшому розвитку навчально-пізнавальної діяльності дітей з опорою на їхні реальні інтелектуальні можливості, забезпечення успішності навчання і на цій основі формування позитивного ставлення до навчання, здобуття професії, реальних життєвих перспектив, готовності до повноцінного входження в суспільне життя. Випускники основної школи можуть набувати різних професій в професійно-технічних училищах.

Діяльність реабілітаційного відділення НРЦ спрямована на реабілітацію основної патології та супутніх захворювань дитячого організму.

Реабілітація в НРЦ носить комплексний характер і забезпечується психолого-педагогічними, соціально-побутовими, медичними (лікувально-профілактичними), фізичними заходами.

Навчально-реабілітаційний процес у групах реабілітаційного спрямування здійснюється за програмами і методиками, розробленими в установленому порядку. У таких групах проводиться корекційно-розвиткова і реабілітаційна робота за напрямками: предметно-практична діяльність, розвиток слухового, зорового, дотикового сприймання, формування звуковимови та розвиток мовлення, логоритміка, просторове орієнтування, лікувальна фізкультура, ритміка, соціально-побутова та комунікативна діяльність.

Комплексна реабілітація в луцькому НРЦ проводиться за методиками медико-соціальної реабілітації, рекомендованими Міністерства охорони здоров'я (МОЗ) України відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда.

Лікувально-профілактична робота передбачає профілактику соматичних захворювань, створення умов для психічного розвитку, працездатності, контроль за фізичним розвитком дітей та підготовкою їх до навчання. З цією метою медичними працівниками застосовується загальнозміцнююча терапія, надається консультативна допомога педагогічним працівникам у дозуванні шкільних навантажень.

Застосовуються сучасні методики сенсорної стимуляції, біхевіоральної терапії, що використовуються на етапі раннього втручання, у системі соціально-педагогічних заходів для дітей раннього віку, які відстають у психічному розвитку; різноманітні форми втручання (контактування з дитиною, формування та вироблення комунікативних навичок, робота з експресивною мовою, напрацювання вміння наслідувати інших, навчання грі іграшками відповідно до призначення, трансформація навичок використання допомоги в самостійну діяльність тощо).

Психологічна реабілітація спрямована на корекцію та розвиток психічних функцій, особистості в цілому, створення оптимальних умов для подальшого становлення кожної дитини як особистості в процесі засвоєння цінностей та пристосування до вимог та критеріїв суспільства.

З урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей у НРЦ здійснюється особистісно-орієнтована професійна реабілітація.

Більшість досліджень із проблеми затримки психічного розвитку дітей та підлітків присвячена вивченню клінічних особливостей і діагностиці різних її форм, корекції вад психічного розвитку. Значно менше висвітлений досвід впровадження корекційно-реабілітаційних заходів в спеціалізованих навчальних закладах, і він стосується насамперед гігієнічної і педагогічної корекції вад психіки.

Вважаємо, що основними шляхами підвищення ефективності корекційної психолого-педагогічної діяльності спеціалізованих шкіл щодо дітей із ЗПР може бути, з одного боку, подальша індивідуалізація навчання і виховання, розробка диференційованих програм навчання, з другого – зміцнення стану соматичного здоров'я дітей усіма можливими засобами.

1. Вербенко В. До питання про диференційовану оцінку «шкільної неуспішності» / В. Вербенко, Л. Шепітько // Дефектологія, 2000. – № 1. – С. 20–22. 2. Юхимець І. В. Структура і моделі системи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в навчальному закладі : науково-методичний посібник / І. В. Юхимець. – Рівне : РОІППО, 2012. – 62 с. 3. Войтко В. В. Затримка психічного розвитку в контексті наукових досліджень / В. В. Войтко // Науковий огляд, 2016. – № 9(30). – С. 17–19. 4. Обухівська А. Діагностика інтелектуальних порушень у дошкільників - основа розробки стандартів корекційно-превентивної освіти / А. Обухівська // Дефектологія, 2001. – № 1. – С. 7–9. 5. Блинова Л. Н. Диагностика і корекція в освітанні дітей с ЗПР / Л. Н. Блинова. – М., 2002. – 162 с. 6. Чернявская Е. А. Изучение автобиографической памяти подростков с умственной отсталостью и подростков с задержкой психического развития / Е. А. Чернявская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2017. – № 3. – С. 44–50. 7. Положення про навчально-реабілітаційний центр: за станом на 16.08.2012 / Постанова Міністерства освіти і науки від № 920. – К. : Офіційний вісник України, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP100778.html

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Сірман О. В., к.пед.н. (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФІЗИОТЕРАПЕВТІВ

***Анотація.** У статті розкрито окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фізіотерапевтів, відповідно до яких професійна підготовка розглядається як організований, систематичний процес формування професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано, що метою професійної підготовки є формування високоосвіченого спеціаліста, який повинен мати достатній фаховий рівень, що дозволяє йому швидко та якісно вирішувати теоретичні та практичні задачі, пов'язані з фізичною реабілітацією хворих на основі сформованих діагностичних компетентностей.*

***Ключові слова:** професійна підготовка, фізіотерапевт, фахівець, компетентність.*

***Аннотация.** В статье раскрыты отдельные аспекты профессиональной подготовки будущих физиотерапевтов, согласно которых профессиональная подготовка рассматривается как организованный, систематический процесс формирования профессионально педагогических знаний, умений, навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Обосновано, что целью профессиональной подготовки является формирование высокообразованного специалиста, который должен иметь достаточный профессиональный уровень, что позволяет ему быстро и качественно решать теоретические и практические задачи, связанные с физической реабилитацией больных на основе сформированных диагностических компетентностей.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, физиотерапевт, специалист, компетентность.*

***Annotation.** The separate aspects of future physiatrists' professional training are in-process exposed. Professional training is examined as the systematic process of forming organized, professionally pedagogical knowledge, abilities, skills, necessary for future professional activity. The purpose of professional training is forming of highly educated specialist which must have a sufficient professional level, that allows him to decide quickly and high-quality theoretical and practical tasks, related to the physical rehabilitation of patients on the basis of formed diagnostic competence.*

***Keywords:** professional training, physiatrist, specialist, competence.*

В теперішній складний для України час особливої уваги набуває питання підготовки майбутніх фізіотерапевтів, як фахівців компетентних, професійно-мобільних та конкурентно-спроможних на ринку праці. Необхідність комплексних змін у підготовці фізіотерапевтів вкрай важлива, починаючи з введення нових освітніх програм та навчального плану, створення міжнародно-визнаних професійних стандартів та впровадження нових моделей реабілітаційних послуг, де пацієнт – центр уваги на основі скоординованої роботи команди та високопрофесійних лікарів, терапевтів (фізичних, психологічних), експертів у галузі охорони здоров'я.

Розвиток фізично-реабілітаційної освіти в Україні потребує фундаментальної переорієнтації змісту, форм і методів професійної підготовки зокрема поза увагою дослідників все ще лишаються сутність, структура професійної компетентності майбутнього фізіотерапевта.

Ерготерапія – це наука, яка вивчає методи та засоби відновлення здатності людини до самостійного життя. А ерготерапевт – фахівець, робота якого спрямована на максимальну адаптацію людини із втраченими функціями до життя у навколишньому середовищі. Коли ж порівняти роботу ерготерапевта й фізіотерапевта, різниця полягає в тому, що ерготерапевт першочергово розробляє дрібні рухи, тобто дрібну моторику. Фізіотерапевти ж працюють над відновленням рухової активності з більшою амплітудою.

У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації знайшла відображення у багатьох дослідженнях. Зокрема, вченими розроблено понятійний апарат підготовки фахівців із фізичної реабілітації (О. Вацеба, Г. Верич, Т. Круцевич, В. Мухін, В. Мурза, С. Попов, Є. Приступа), висвітлено загальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах (Н. Белікова, А. Герцик, Т. Д'яченко, В. Кукса, О. Міхеєнко, Л. Сущенко). Конкретизовано окремі аспекти медичної та соціальної реабілітації, а також окреслено напрями розвитку реабілітаційної освіти в Україні О. Вацебою та Г. Веричем.

Мета статті : охарактеризувати окремі аспекти професійної підготовки майбутніх фізіотерапевтів.

В свої дослідженнях С. Смирнов зазначає, що випускники вищих навчальних закладів зазвичай не є готовими до самостійного вирішення професійних практичних завдань і творчої діяльності на своїх робочих місцях; не володіють необхідними навичками для неперервної самоосвіти в умовах інформаційного вибуху та швидкої зміни технологій; не мають соціально-психологічних знань, необхідних для роботи в колективі або керівництва ним; не мають сформованого екологічного мислення; не володіють вміннями користуватися сучасною обчислювальною технікою та новими інформаційними технологіями. На думку С. Смирнова, ці

недоліки властиві не всім випускникам вищих навчальних закладів, але масштаби їх є досить великими, і вони впливають на стан вищої освіти в цілому. Ми погоджуємося з думкою вченого і вважаємо, що ці проблеми також актуальні і для вищих навчальних закладів [1].

Важливим аспектом розвитку української системи вищої освіти є потреба зміни навчально-виховних ресурсів усіх навчальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців, одже сучасність вимагає від спеціаліста цілісних знань та вмінь, оскільки спеціалізовані знання у будь-якому випадку втрачають свою цінність з часом. В. Зюзін та Т. Зінченко цілком слушно наголошують на необхідності розроблення типового навчального плану, освітньо-професійної програми, освітньо-кваліфікаційної характеристики для цієї спеціальності на державному рівні [2].

Зазначимо, що в «Енциклопедії професійної освіти» поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [3].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити загальні тенденції, складові напрями, принципи професійно підготовки фахівців. Серед чинників, які впливають на ефективність підготовки спеціалістів, дослідники виділяють соціально-економічні, теоретичні та практичні. Професійна підготовка – це організований, систематичний процес формування професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності; професійна підготовка фахівців – це складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для даного фаху знаннями, вміннями та навичками.

Підготовка майбутніх фахівців-фізіотерапевтів, набуває ефективності за умов використання системного, діяльнісного, інтеграційного, аксіологічного, синергетичного підходів. Фізіотерапія суттєво відрізняється від інших спеціальностей вищої професійної освіти. Майбутній фахівець має широко орієнтуватися у професійній сфері, бачити перспективи її подальшого розвитку і вдосконалення.

Л. Безкоровайна зазначає, « що у майбутнього фахівця повинна бути сформована професійна спрямованість (стійкий інтерес до своєї діяльності, прагнення оволодіти знаннями та навичками в навчальній та виховній роботі для формування рис характеру), готовність до виконання майбутньої професійної діяльності, під час якої на високому рівні вирішуються програми, що постають під час здійснення профілактичної та оздоровчої діяльності [4].

Фахівець з фізіотерапії повинен володіти не лише певним набором професійних навичків, але й конкретними якостями. Серед важливого

переліку характеристик – чутливість, емпатія, повага до особистості, толерантність, відмінні міжособистісні навички для залучення і мотивації клієнтів, відмінні навички спостереження, творчий підхід до вирішення проблем, вміння адаптуватися та бути гнучким в умовах стресу, незалежне мислення. Професія фізіотерапевта належить до інноваційних від так у підготовці фахівців слід застосовувати найбільш прогресивні навчальні технології та підходи.

Професійна підготовка передбачає тісне поєднання декількох принципів освітньої діяльності: ефективного викладу матеріалу на основі поєднання фундаментальних теоретичних знань з необхідним практичним досвідом; активного спрямування студентів на творче і критичне засвоєння матеріалу; активного обговорення одержаних знань і засвоєних практичних навичок за участю студентів, викладачів і фахівців-практиків; максимальної взаємодії навчання з сучасною практичною діяльністю у галузі обраної спеціальності.

Проблема професійного становлення та компетентності фахівця широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні і теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуто в роботах М. Арт'юмова, В. Беда, Е. Зесра, В. Докучаєвої, Н. Краснової, Н. Ларіонової, А. Маркової, О. Овчарука, Д. Разіної, С. Харченко та інших авторів. Питання теорії і практики вирішення проблеми підвищення професійної компетентності фахівців у різних сферах діяльності у сучасній психолого-педагогічній літературі розкриті у роботах І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Бодальова, В. Шаповалова та ін. Формуванню професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації присвячено дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, В. Мурзи, А. Шевцова, В. Кукси, Н. Белікової та ін.

В. Шадріков виділяє компетенції, якими повинен володіти випускник: соціально-особистісними (відносяться до людини як індивіда, суб'єкта діяльності й особистості); соціальними, що визначають її взаємодію з іншими людьми (відносяться до вміння вчитися); загально-професійними: інформаційними (пов'язані з отриманням та обробкою інформації); розрахунковими (пов'язаними з умінням вирішувати професійні завдання з використанням адекватного математичного апарату); експлуатаційними; управлінськими, організаційними; конструкторськими; проектувальними; економічними, що включають поведінку на ринку праці. Випускники повинні володіти такими компетенціями: здатністю дотримуватись юридичних норм та етичних вимог, що стосуються фахівців з охорони здоров'я, фізичної культури, освіти та соціального захисту, здатністю відповідати за результати професійної діяльності, здатністю провадити практичну діяльність відповідно до потреб здоров'я, культурних цінностей та традицій населення України, здатністю застосовувати методи ефективного

спілкування, визнавати принципи наставництва, співпрацювати в мультидисциплінарній команді, ефективно співпрацювати з лікарями та іншими функціональними спеціалістами та робити свій внесок у командну роботу, здатністю оцінити, вибирати та застосовувати оптимальні навчальні ресурси, які відповідають стану пацієнта/клієнта та оточенню, здатністю працювати з фаховою інформацією та впроваджувати сучасні наукові дані у практичну діяльність, здатність керувати власною професійною діяльністю та захищати свою ідентичність, планувати та здійснювати професійний розвиток та ін. [5].

Згідно з теорією П. Гальперіна, навчання зводиться до засвоєння орієнтирів діяльності та розумових дій, необхідних для планування й виконання завдань у певних умовах. Такими орієнтирами можуть виступати засвоєні знання, вміння, навички з окремих навчальних дисциплін. Вироблені в одних психологічних умовах і закріплені розумовими діями, вони можуть бути успішно перенесені на нові ситуації та становитимуть основу для наступного етапу психологічного розвитку. Формування будь-якого нового знання відбувається, за П. Гальперіном, у такій послідовності:

1. Створення мотивації. При цьому внутрішня мотивація виявляється надійнішою, ніж зовнішня.

2. Пояснення або виділення схеми орієнтовної основи дії. На цьому етапі учні освоюють, як і в якій послідовності виконуються орієнтовні, виконавчі та контрольні операції, що входять до складу дії.

3. Формування дій у матеріальній або матеріалізованій формі.

4. Формування дій у гучній мові без опори на матеріально-матеріалізовані засоби. Спочатку дії проговорюються своїми словами, а потім переходять до наукової мови, що виступає кінцевим результатом цього етапу.

5. Формування дій у внутрішній мові, що є перехідним етапом для проведення дії в розумовий план. На цьому етапі дії починають скорочуватись і автоматизуватись.

Перехід дії у внутрішню мову, а внутрішньої мови – у думку. На цьому етапі дії набувають автоматичного характеру та стають недоступними самостереженню. Свідомості відкривається тільки продукт цього процесу [6].

Для ефективного вирішення завдань, необхідно створити певну систему планування. Ця система являє собою завершену, логічно пов'язану низку планів, кожен із яких має чітко визначені функції, а взагалі вони дають можливість доцільніше побудувати процес фізичного виховання.

Навчальний процес будується відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм і навчального плану, розроблених на основі нормативних документів Міністерства освіти і науки України з врахуванням необхідності міждисциплінарного підходу і забезпечення наступності і логічної послідовності. Підготовка фахівців проводиться у вигляді своєрідного освітнього теоретичного континууму, при якому кожна наступна дисципліна навчального плану базується на сукупності

знань, набутих на попередніх рівнях. Ерготерапевти отримують знання з соціальних, психологічних, біологічних і медичних наук, професійних навичок та методів.

Кваліфікацію фізіотерапевта у вищих закладах освіти на освітньому рівні «бакалавр» студент може набути після закінчення чотирьох років безперервного навчання, після чого він має змогу продовжити навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр». Закінчивши навчання Фахівці з фізичної терапії, ерготерапії (фізична реабілітація) можуть працювати у спеціалізованих установах для дітей-інвалідів та дітей із вадами розвитку, спецшколах-інтернатах та загальноосвітніх дошкільних і шкільних навчальних закладах, освітніх програмах для дорослих; фізичний терапевт, ерготерапевт лікувально-профілактичних установ; у реабілітаційних, навчально-реабілітаційних, лікувально-реабілітаційних центрах різної відомчої підпорядкованості; в санаторно-курортних закладах; вчителями корекційної гімнастики, валеології, лікувальної фізичної культури; керівниками відділу, служби, лабораторії, клініки, установи чи закладу, органу управління, діяльність яких пов'язана з реабілітацією; методист лікувальної фізичної культури; косметолог-масажист; масаж(приватна практика, медичні заклади тощо); консультант психолого-медико-педагогічної консультації; фахівець із санаторно-курортної справи; інструктор фітнесу, тренер спортивні клуби, спортивно-оздоровчі табори.

Отже, метою професійної підготовки фізіотерапевта є формування високоосвіченого спеціаліста, який повинен мати достатній фаховий рівень, що дозволяє йому швидко та якісно вирішувати теоретичні та практичні задачі, пов'язані з фізичною реабілітацією хворих і травмованих, здійсненням первинної профілактики захворювань, та особливостей діяльності фахівця на основі сформованих діагностичних компетентностей.

1. Смирнов С. Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (к 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) / С. Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 94–101.
2. Зязюн І. А. Интеллектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 11–57.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Безкоровайна Л. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до впровадження технології спортивного менеджменту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. В. Безкоровайна. – К., 2009. – 20 с.
5. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 26–34.
6. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 118 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Сотник Ж. Г. , к.фіз.вих., доцент, Романова В. І., к.фіз.вих., доцент
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОПАНУВАННЯ СТУДЕНТАМИ СУЧАСНИМИ МЕТОДАМИ І ФОРМАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

***Анотація.** У статті представлено особливості організації та проведення виробничої тренерської практики для студентів спеціальності «Фізична культура і спорт». Висвітлено завдання педагогічної, тренерської, рекреаційної й науково-дослідницької діяльності. Окреслено зміст практики, який включає організаційну, навчально-методичну і виховну роботу, проведення тренувальних занять, участь у суддівстві змагань, оформлення звітної документації.*

***Ключові слова:** виробнича тренерська практика, завдання, програма*

***Аннотация.** В статье представлены особенности организации и проведения производственной тренерской практики для студентов специальности «Физическая культура и спорт». Освещены задания педагогической, тренерской, рекреационной и научно-исследовательской деятельности. Очерчено содержание практики, которая включает организационную, учебно-методическую и воспитательную работу, проведение тренировочных занятий, участие в судействе соревнований, оформление отчетной документации.*

***Ключевые слова:** производственная тренерская практика, задачи, программа.*

***Annotation.** This article presents the features of organizing and conducting production coaching practice for students of the specialty «Physical Culture and Sports». The tasks of pedagogical, coaching, recreational and scientific research activities are covered. The content of the practice is defined, which includes organizational, educational, methodological and educational work, training sessions, participation in competitions judging, registration of accounting documentation.*

***Keywords:** production coaching practice, tasks, program.*

У законі України «Про вищу освіту» пріоритетними завданнями національної освіти визначено: забезпечення умов для оволодіння студентами теоретичних знань у певній галузі, а ще не менш важливо –

підготовка молоді до подальшої практичної професійної діяльності, випуск конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців. Це передбачає виховання у студентів під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) практичних навичок, пошуку необхідної інформації, формування високої відповідальності студента за результати своєї навчальної, наукової та творчої діяльності [1].

Однією з форм організації навчального процесу у ВНЗ, що максимально сприяє підготовці студента, як особистості та професіонала своєї справи, є практична підготовка до професійної діяльності. Тренерська практика є невід'ємною складовою завершального етапу підготовки студентів у вищих навчальних закладах за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» до майбутньої практичної діяльності. Головна мета і зміст практики полягають в опануванні студентами сучасних методів і форм організації роботи тренера з виду спорту, формуванні на базі отриманих знань, навичок і вмінь, що необхідні для забезпечення професійної діяльності, набутті досвіду для самостійного здійснення тренерсько-педагогічної та організаційної роботи в Дитячо-юнацьких спортивних школах (ДЮСШ), спортивних клубах з навчально-тренувальними групами і групами спортивного вдосконалення (молодших і старших розрядів), ознайомлення з відповідним оформленням навчально-тренувальної і виховної документації.

Навчально-професійна діяльність як вершина становлення спеціаліста у ВНЗ передбачає самостійне створення студентами науково-дослідних проєктів, поглиблення і розширення змісту виробничих практик [2–6]. Сучасні дослідження, які присвячені проблемі вдосконалення професійної підготовки тренера-викладача, вказують на потребу врахування у процесі навчання міждисциплінарності, природи контексту майбутньої професійної діяльності й психологічних закономірностей появи інтересу до самостійної професійної діяльності [7].

Метою нашої статті є дослідження особливостей організації і проведення виробничої тренерської практики для студентів спеціальності «Фізична культура і спорт».

Для реалізації поставленої мети визначені такі завдання:

1. З'ясувати завдання, які стоять перед студентом під час проходження тренерської виробничої практики у ДЮСШ, спортивних секціях та клубах;
2. Визначити зміст та складові програми проведення тренерської практики для студентів зі спеціальності «Фізична культура».

Тренерська виробнича практика характеризується більш високим ступенем самостійності і відповідальності, розширенням об'єму і складності змісту роботи, під час проходження якої студент оволодіває всіма основними напрямками діяльності тренера-викладача.

Під час проходження виробничої практики у студентів повинні сформуватися загальнокультурні і професійні компетенції для вирішення

завдань у відповідності з видами професійної діяльності у сфері педагогічної, тренерської рекреаційної й науково-дослідницької діяльності.

Завдання педагогічної діяльності передбачають:

- здійснення навчання і виховання учнів у процесі тренувальних занять;
- визначення змісту навчання в рамках навчальних планів з врахуванням результатів оцінювання фізичного і функціонального стану учнів;
- формування знань, рухових навичок і вмінь, достатнього рівня фізичної підготовленості учнів для збереження і зміцнення здоров'я і трудової діяльності.

Завдання тренерської діяльності такі:

- сприяння формування особистості учнів під час занять обраним видом спорту, залучення до здорового способу життя, набуття загальнолюдських цінностей, моральним принципам чесної спортивної конкуренції;
- ознайомлення з системою, реальними умовами і станом роботи по фізичній культурі і спорту у сучасних спортивно-освітніх закладах, які мають необхідне матеріально-технічне оснащення і кваліфікаційні тренерсько-педагогічні кадри;
- проведення відбору дітей для занять обраним видом спорту з застосуванням сучасних технологій визначення здібностей до занять тим чи іншим видом спорту;
- здійснення планування навчально-тренувального з установкою на досягнення високих спортивних результатів;
- вміння у підборі адекватних поставленим завданням засобів і методів тренування, визначення величини фізичних навантажень, які адекватні можливостям тих, хто займається, та установкою на досягнення спортивного результату;
- вміння здійснювати керівництво навчально-тренувальним процесом на основі контролю функціонального стану на фоні досягнутого рівня техніки рухових якостей і працездатності учнів, внесення відповідних коректив у тренувальний процес;
- забезпечення проходження лікувального контролю і здійснення педагогічного контролю за станом тих, хто займається;
- закріплення, розширення, поглиблення і перевірка дійсності знань, умінь і навичок, які були набуті з теоретичних і практичних дисциплін, формування уміння застосовувати засвоєний матеріал для розширення конкретних завдань професійної діяльності тренера-викладача;
- формування системи професійно-педагогічних знань, умінь та навичок організації і проведення в якості фахівця фізичної культури і спорту запланованих форм навчально-тренувальної та оздоровчої роботи;
- сприяння накопиченню досвіду тренерсько-педагогічної діяльності, розвитку творчості та інтуїції у підборі засобів і методів навчання, прояву гностичних, комунікативних, конструктивних і організаційних здібностей.

Науково-дослідна діяльність під час проходження виробничої практики тренера-викладача включає такі моменти:

- виявлення актуальних питань у сфері фізичної культури і спорту;
- проведення наукових досліджень щодо визначення ефективності різних видів діяльності у сфері фізичної культури і спорту з використанням апробованих методик;
- здійснювати науковий аналіз, узагальнення і оформлення результатів дослідження;
- використання інформаційних технологій для планування корекції процесів професійної діяльності, контролю за станом займаючихся, обробки результатів досліджень, вирішення інших практичних завдань.

Виробнича практика вирішує завдання рекреаційної діяльності:

- підбір адекватних засобів до поставлених завдань, методів і форм рекреаційної діяльності за циклами занять різної тривалості;
- забезпечення рівня рухової активності, відповідної до стану і потребам займаючихся;
- сприяння усвідомленому використанню засобів фізичної культури для відновлення і зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя.

До змісту тренерської практики входять вивчення інформації про зміст роботи ДЮСШ, спортивних клубів; ознайомлення з навчально-матеріальною базою; вивчення документації щодо планування та обліку тренувальної і виховної роботи, завдань роботи тренерсько-викладацького складу; ознайомлення з інформацією про здійснення медичного контролю і лікарсько-педагогічного забезпечення навчально-тренувального процесу; спостереження та аналіз методики проведення тренувально-виховного процесу ведучими тренерами ДЮСШ; ознайомлення з документами планування та обліку роботи ДЮСШ.

Вивчення інформації про зміст роботи ДЮСШ, спортивних секцій, спортивних клубів, документів, які регламентують їхню діяльність, є першочерговими завданнями студента-практиканта. В матеріалах практики студент повинен відобразити характеристику типу, структуру і завдання ДЮСШ, секції, тренерські кадри, контингент спортсменів (вік, стаж занять, підготовленість (кваліфікацію); характеристику якісних показників роботи ДЮСШ за останні чотири роки; загальні питання організації ДЮСШ, секції: систему комплектування, планування і організацію навчально-тренувальної і виховної роботи, організацію спортивної та оздоровчої роботи, у тому числі і в канікулярний період. У щоденнику практиканта мають бути зазначені документи, які регламентують діяльність установи, порядок обліку і звітності, порядок фінансування ДЮСШ, забезпечення інвентарем та обладнанням, зв'язок з загальноосвітніми школами та іншими організаціями.

Під час проходження практики студент повинен ознайомитися з навчально-матеріальною базою ДЮСШ, спортивною секцією, а саме, з приміщенням адміністрації, спортивними спорудами, спеціальним обладнанням та інвентарем загального користування, методичним кабінетом, лабораторіями, відновлювальним центром, медичним кабінетом.

З метою вивчення планування та обліку тренувальної і виховної роботи, завдань роботи тренерсько-викладацького складу практикант повинен поспілкуватися з директором або завучем школи про посадові обов'язки працівників, атестацію, тарифікацію, умови праці і критерії оцінювання праці тренерів-викладачів за видами спорту, організації системи підвищення кваліфікації, бригадного методу роботи тренерів.

Для отримання інформації щодо здійснення медичного контролю і лікувально-педагогічного забезпечення тренувального процесу необхідно проаналізувати медичні картки спортсменів та провести зустріч з лікарем, який закріплений за групою.

В програмі практики потрібно зазначити, що студенту необхідно відвідати навчально-тренувальні заняття в групі підготовки початківців, розрядників і спортивного удосконалення та представити їх аналіз.

Під час практичної діяльності студент-практикант для кращого розуміння ведення документації ДЮСШ, спортивної секції повинен ознайомитися з планом тренувальної і виховної роботи, календарним планом спортивно-масових заходів, графіком проходження навчального матеріалу у відділеннях, обліком проведеної тренувальної роботи: місячним робочим планом і журналом навчальної групи, протоколами педагогічного і тренерського засідань, протоколами змагань, особистими карточками спортсменів, книгою рекордів, обліком розрядників. Також він повинен переглянути основні форми документів: ділове письмо, справи, відрядження, схеми витрат.

Після завершення проходження тренерської практики студент повинен представити звітну документацію: індивідуальний план виконаної роботи, розклад навчально-тренувальних занять, щоденник-практиканта, місячний план навчально-тренувальних занять, конспекти навчально-тренувальних занять (по 3 конспекти на кожен закріплену групу), педагогічний аналіз тренувального заняття, положення про змагання, звіт про проведення змагань, програму семінару по підготовці суддів з обраного виду спорту, завдання з дисципліни «Психологія спорту», звіт практиканта за розділами практики з висновками і пропозиціями.

Отже, коли студент направляється на практику він повинен бути озброєний як знаннями, так і мати певні вміння і навички організації та проведення навчально-тренувальних занять з дітьми та іншими верстами населення, які мають бажання і потребу займатися спортом і брати участь у змагальній діяльності. Під час навчання у вищому навчальному закладі студент повинен оволодіти досконало одним із видів спорту, щоб знати

теорію обраного виду спорту, особливості підготовки спортсменів, фізіологію і психологію спорту, мати практичний досвід. Проведений аналіз навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю «Фізична культура і спорт» засвідчує про достатню кількість кредитів навчальних дисциплін, які забезпечують належний рівень теоретичної підготовки студентів, і в той же час про недостатність годин для набуття практичного спортивного досвіду студентами під час навчання у ВНЗ. Тому рівень професійної майстерності студента з обраного виду спорту в певній мірі залежить від його свідомого ставлення до своєї майбутньої професії, відвідування тренувальних занять з дозованим навантаженням, набуття практичного досвіду, безпосередньої участі у змаганнях, їх організації та проведенні. А тренерська практика, яка передбачена навчальними планами на старших курсах, дасть можливість студентам закріпити отримані теоретичні знання і практичні вміння.

Таким чином, проходження тренерської виробничої практики старшокурсниками є важливою складовою підготовки випускників за спеціальністю «Фізична культура і спорт», яка вимагає від студентів прояву максимальної самостійності й відповідальності, є результатом засвоєння набутих ними знань, вмінь і навичок під час навчання у ВНЗ, своєрідною оцінкою допуску до роботи у ДЮСШ, спортивних секціях і клубах, спрямована на формування професійно значимих якостей майбутнього спеціаліста у відповідності до сучасних вимог підготовки фахівців цього профілю, інтересу до обраної професії.

1. Гаценко В. П. Тренерська практика в вищому навчальному закладі / В. П. Гаценко, Н. В. Слаутіна. – Черкаси, 2010. – 36 с. 2. Буренко М. С. Формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін: автореф. дис.. к. п. н.: 13.00.04 / Буренко Марина Сергіївна : Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 20 с. 3. Федик О. В. Формування здібностей тренерської діяльності у майбутніх учителів фізичної культури: автореф. дис.. к. психол. н.: 19.00.07 / Федик Оксана Василівна: Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника, 2003. – 20 с. 4. Павлюк Є. О. Концепція підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищих навчальних закладах / Є. О. Павлюк // 3б. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2 (8). – С. 187–193. 5. Переплотчиков Д. О. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організаційної діяльності ДЮСШ: автореф. дис.. к. п. н. : 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 20 с. 6. Чопик Т. В. Класифікація теоретико-методичних основ фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів / Чопик Т. В. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 6. – С. 59-63. 7. Дроздов Д. В. Створення професійних ситуацій як педагогічна умова формування професійних якостей тренерів у процесі фахової підготовки / Д. В. Дроздов // Вісник № 112. – Том 2. – 2013. – С. 81–85.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Ступницька С. А., к.фіз.вих. (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне, ЛОППЮ, м. Львів),
Завацька Л. А., к.пед. н., доцент, Дем'янчук Т. О., к.пед.н., доцент
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЕТИОЛОГІЯ ВРОДЖЕНИХ ВАД ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ У ДІТЕЙ

Анотація. У статті розкрито причини виникнення та теорії походження вроджених вад опорно-рухового апарату дітей. Виділено етіологічні чинники, що зумовлюють їх виникнення і сприяють порушенням опорно-рухового апарату: екзогенні, ендогенні, генетично зумовлені чинники, а також незадовільний рівень інформованості батьків про походження та умови виникнення поширених відхилень у стані здоров'я дітей, їх клінічні ознаки, заходи подолання. Обґрунтовано, що знання причин виникнення вад та їх своєчасна профілактика зможуть запобігти виникненню вроджених вад опорно-рухового апарату, прогресуванню порушень і деформацій що, в подальшому допоможе запобігти інвалідності.

Ключові слова: вроджені вади опорно-рухового апарату дітей, етіологія, теорії походження.

Аннотация. В статье раскрыты причины возникновения и теории происхождения врожденных пороков опорно-двигательного аппарата детей. Выделены этиологические факторы, обуславливающие их возникновения и способствующие нарушением опорно-двигательного аппарата: экзогенные, эндогенные, генетически обусловленные факторы, а также неудовлетворительный уровень информированности родителей о происхождении и условиях возникновения распространенных отклонений в состоянии здоровья детей, их клинические признаки, меры преодоления. Обосновано, что знание причин возникновения недостатков, их своевременная профилактика смогут предотвратить возникновение врожденных пороков опорно-двигательного аппарата, прогрессирование нарушений и деформаций, что в дальнейшем поможет предотвратить инвалидность.

Ключевые слова: врожденные пороки опорно-двигательного аппарата детей, этиология, теории происхождения.

Annotation. The article considers causes and theories of congenital defects of the children's locomotor apparatus occurrence. In accordance with the researches of numerous authors (as well as according to our own research), it

is possible to identify etiological factors that cause their occurrence and promote disorders of the musculoskeletal system: exogenous factors, endogenous factors, genetically determined factors, insufficient level of parents' awareness of origin and conditions of common abnormalities in the health state of children, their clinical signs and possible countermeasures. Awareness of the defects' causes, timely prophylaxis and rehabilitation can prevent occurrence of the locomotor apparatus's congenital malformations, precluding progression of disorders and deformities and thereby preventing further disability.

Keywords: *congenital defects of the children's locomotor apparatus, theories of the occurrence, etiology.*

Збереження здоров'я кожної дитини має не тільки медичне та морально-етичне, але й соціально-державне значення [1; 2]. Більшість хвороб, як відомо, простіше попередити ніж лікувати, особливо в пізні терміни. Несвоєчасне виявлення призводить до прогресування порушень і деформацій із ростом дитини. Будь-які відхилення від норми, що виникають у дитячому віці, згодом призводять до різноманітних порушень здоров'я [3; 4].

Вроджені вади розвитку – це збірний термін, який означає відхилення від звичайної будови організму в результаті порушення внутрішньоутробного розвитку, які носять характер стійких морфологічних змін в органах і тканинах та виходять за загальноприйняті норми. Це велика група аномалій розвитку, багато з яких не діагностуються при народженні, а набагато пізніше, коли дитина починає сидіти або ходити [3; 5; 6].

Важливим є те, що необхідно чітко знати причини виникнення патологій, уявляти, що собою представляють такі аномалії, щоб вчасно вжити заходів, а деколи і попередити їх виникнення. Знання причин виникнення вад, своєчасна профілактика зможуть запобігти виникненню вроджених вад опорно-рухового апарату, прогресуванню порушень і деформацій, що в подальшому допоможе запобігти інвалідності.

Відомо, що захворювання опорно-рухового апарату мають місце у 5–10 % дітей. В загальній структурі вад розвитку вади розвитку кістково-м'язової системи складають близько 30 %. До вроджених патологій опорно-рухового апарату відносяться: вроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість та інші деформації кистей та стоп, порушення в розвитку хребта, різні недорозвинення і дефекти кінцівок, аномалії розвитку пальців кисті, вроджені каліцтва (артрогрипоз) [3]. У дітей першого року життя найбільш часто зустрічаються такі аномалії розвитку кістково-м'язової системи: дисплазія тазостегнових суглобів, вроджений вивих, вроджена клишоногість, вроджена м'язова кривошия. Попри всю різноманітність вроджених захворювань опорно-рухового апарату дітей, провідними проблемами є: затримка формування, недорозвиток, порушення або втрата рухових функцій. Питання щодо визначення причин, внаслідок яких

виникають вроджені патології залишається невирішеним до сьогоднішнього часу. Вважається, що виникнення аномалій розвитку пов'язано з дією як різноманітних несприятливих чинників зовнішнього середовища, так і з різними спадковими впливами .

Метою нашої статті є дослідження причин виникнення та теорій походження вроджених вад опорно-рухового апарату дітей.

Завдання дослідження: 1) з'ясувати стан питання щодо походження вроджених вад опорно-рухової системи згідно з літературними джерелами та власного практичного досвіду; 2) розглянути теорії походження вродженої м'язової кривошиї та провести анкетування батьків дітей, народжених з вродженою м'язовою кривошиєю.3) узагальнити та систематизувати відомості щодо теорій походження та причин виникнення вроджених вад опорно-рухової системи.

Дослідження проводилося на базі поліклінічного та реабілітаційного відділень Комунальної міської дитячої клінічної лікарні м. Львова.

Згідно з дослідженнями багатьох авторів та власних, можна виділити етіологічні чинники, які спричиняють вроджені вади опорно-рухового апарату у дітей, та поділити їх на екзогенні, ендогенні і генетичні.

До екзогенних чинників належать: механічний вплив; маловоддя, амніотичні зрощення, ектопічна або багатоплідна вагітність, пошкодження при допомозі породіллі (накладення щипців, вакуум-екстракції); вплив фізичних факторів (переохолодження, різкі коливання температури і тиску, гіпоксія); вібрація, вплив рентгєнівського, радіоактивного, ультрафіолетового, іонізуючого опромінення; вплив хімічних факторів і деяких лікарських засобів (снодійних при тривалому їх вживанні); інфекційно-токсичні і паразитарні захворювання; зараження токсоплазмозом, харчування продуктами з низькою енергетичною цінністю; токсикоз вагітності; хімічні (алкоголь, сульфаніламід, солі талію, літїю, магнію, кобальту, йод); інфекційні хвороби: краснуха, токсоплазмоз; авітаміноз, білкові голодування.

До ендогенних чинників належать: місцеві вроджені вади розвитку матки, ендометрити, пухлини матки; зменшена або двоорога матка; ранні токсикози вагітності; порушення закладки органів в ранньому внутрішньоутробному періоді, загальні (гіпертонічна хвороба, ендокринні захворювання, порушення обміну речовин); старіння; хвороби: гіпертонічна хвороба, ревматичні пороки серця; гормональні розлади: цукровий діабет, прийом кортикостероїдів; вік батьків; порушення обміну речовин: ферментативного, білкового, вуглеводного, ліпідного, мінерального.

Генетично зумовлені чинники (аномалія набору хромосом) – тяжкі конституційні зміни, які можуть передаватись спадково за домінантним або рецесивним типом [6; 7].

Однією з причин зростання різноманітних патологій та захворюваності дітей, згідно з нашими дослідженнями, є незадовільний рівень інформованості

батьків про походження та умови виникнення поширених відхилень у стані здоров'я дітей, їх клінічні ознаки, заходи подолання.

Усі локальні дисплазії і аномалії розвитку апарата опори і руху можна розділити на три групи: дефект всієї кінцівки або окремого її сегмента, надлишкові окремі частини кінцівки та її сегментів, амніотичні відшарування. Деякі деформації є генетично зумовленими і передаються у спадок з певною частотою (наприклад, відсутність кінцівки або її частини, збільшення числа пальців, їх зрощення між собою, деякі форми клишоногості). Велику роль у розвитку вад кінцівок відіграють чинники, особливо в період з 3-го по 7-й тиждень вагітності. До них можна віднести різні деформації і пухлини матки та інших органів малого таза, наявність тяжів в порожнині матки, маловоддя. Всі вони, механічно впливаючи на плід, що розвивається, призводять до неправильного розташуванню його в порожнині матки, здавлення окремих частин тіла.

Вади розвитку кисті та стоп нерідко супроводжуються амніотичними перетинками, які є ниткоподібними циркулярними та напівциркулярними вдавленнями аж до кістки, що можуть розміщуватися і на проксимальних частинах сегментів. Природжене вкорочення кінцівки може бути тотальним або утворюватися за рахунок недорозвинення одного з сегментів. До вроджених вад верхніх кінцівок відносяться синдактилія і полідактилія.

Синдактилія – це повне або часткове зрощення декількох пальців на руці. Воно часто поєднується з іншими пороками. Розрізняють декілька форм синдактилії: – шкірну, коли шкіра пальців зрощена по всій їх довжині; перетинчасту, коли пальці зрощені між собою шкірними перемичками за типом плавальної перетинки; кісткову, коли зрощення відбувається на рівні кісткової тканини протягом однієї або декількох фаланг пальців.

Полідактилія це збільшена кількість пальців. Вона може бути у вигляді недорозвинених лише дистальних фаланг на тонкій нитці або анатомічно нормальних додаткових пальців. Ектродактилія це зменшення кількості пальців. Вона може передаватися спадково. Переважно не вистачає 2–3 пальців. Зменшення кількості пальців іноді супроводжується порушенням їх анатомічної будови, дефектами фаланг і кісток п'ястка чи плесни.

Хвороба Маделунга – аномалія розвитку, вроджена косорукість. Вона може бути обумовлена недорозвитком сухожиль м'язів, зв'язкового апарату, променевої та ліктьової кісток, що спричиняє відхилення кисті у бік ураження (променева косорукість, ліктьова косорукість) з вивихом головки ліктьової кістки. Косорукість найчастіше буває двосторонньою. У 50 % випадків косорукість пов'язана з аплазією променевої кістки. При цій ваді відхилення кисті досягає 180°, як правило, відсутній I палець, недорозвинені або відсутні м'язи, судини та нерви з боку променевої кістки.

Множинним ураженням суглобів проявляється вроджений артрогрипоз. Ця патологія зустрічається з частотою 3 на 1000 новонароджених і

характеризується вираженою скутістю рухів, тугорухомістю суглобів, вимушеним положенням кінцівок (контрактура), частіше в положенні згинання. Крім того, при цьому захворюванні спостерігається порушення розвитку м'язової та сполучної тканин. Ця патологія часто виникає при сідничному передлежанні плода і маловодді. Зрідка вона може мати спадкову природу. З ростом дитини розвиваються грубі деформації скелета. Кінцівки набувають циліндричної форми, втрачають нормальні обриси, шкіра над ними потовщується, зустрічаються згинальні контрактири колінних, ліктьових, променево-зап'ясткових суглобів. Може розвинутися вивих стегна, кишонігість, сколіоз. Іноді при вродженому артрогіпозі зустрічаються дефекти твердого піднебіння, хребців.

Вроджена плоскостопість виникає як результат слабкості сполучної тканини стопи, через що м'язи і зв'язки стопи невзможі сформувані правильний вигин.

Серед вродженої ортопедичної патології найчастіше зустрічається дисплазія різних ділянок апарата опори і руху, передусім кульшового суглоба. Ця патологія зустрічається у 3–16 немовлят на 1000 новонароджених, серед яких лише у 3–4 формується вивих стегна. Серед недорозвинutih елементів кульшового суглоба найважливіше значення має кульшова западина, надмірно скошений дах якої навіть при нормальному тонусі м'язів з часом неспроможний втримати головку стегнової кістки на місці і зумовлює виникнення підвивиху і вивиху стегна. Він становить понад 3 % всіх ортопедичних захворювань. Зустрічаються вроджений вивих одного стегна (у дівчаток у 5 разів частіше, ніж у хлопчиків) або обох. Однобічні вивихи трапляються в 1,5–2 рази частіше, ніж двобічні. При цьому спостерігаються недорозвинення, сплющення вертлюжної западини і головки стегнової кістки, суглобова сумка розтягується, кругла зв'язка атрофується. При обстеженні виявляються вкорочення кінцівки, поворот (ротація) назвни та обмеження відведення. Симптом Тренделенбурга позитивний: при стоянні на хворій кінцівці і підніманні здорової таз опускається у здоровий бік, а сіднична складка виявляється вищою на хворому боці. Основні симптоми вродженого вивиху стегна – симптом зісковзування або клацання. З ростом дитини зростає навантаження на суглоб, що а подальшому може призвести до інвалідизації дитини. Під час ходьби діти шкутильгають, при двобічному вивиху ходьба хитка (качина).

Патогенез патології кульшового суглоба: наслідок травми (пологова травма може в окремих випадках призвести до вивиху стегна (BBC); механічна теорія, в основу якої покладено спостереження про більшу частоту BBC у тих випадках, коли на плід під час вагітності постійно діють механічні чинники – багатопліддя, маловоддя тощо; пологи у сідничному передлежанні збільшують ризик розвитку цього вродженого пороку на 20 % (внутрішньоутробно порушується

поворот кульшового суглоба, що призводить до не відповідності розмірів вертлюжної западини і голівки стегнової кістки). Доведено, що вроджений вивих стегна в 5 разів частіше зустрічається при тазовому передлежанні. Наявність тяжів в порожнині матки приводить до здавлення окремих сегментів кінцівок аж до їх повного відриву. ВВС може бути наслідком запального процесу, вади первинної закладки, дії тератогенних факторів у період органогенезу, дисфункції ендокринних залоз вагітних жінок, паралічу м'язів, що оточують кульшовий суглоб. Серед причин виникнення патології також має місце теорія спадковості [3; 5].

Вроджена клишоногість – це вроджена деформація стопи, з різного ступеня супінацією і підніманням внутрішнього краю стопи і різко порушеною статико-динамічною функцією. В Україні вроджена клишоногість зустрічається серед 0,6 % новонароджених. Двобічна клишоногість зустрічається вдвічі частіше ніж одnobічна. У хлопчиків вона трапляється вдвічі частіше ніж у дівчаток і частіше буває двобічною. Близько 15 % дітей з вродженою клишоногістю мають супутні вади розвитку опорно-рухової системи (кривошия, вроджений звих стегна, сіндактилія, сколіоз). Питання щодо визначення причин внаслідок яких виникає вроджена клишоногість залишається невирішеним до сьогоднішнього часу. Одні автори вважають, що чинником, який викликає розвинення вродженої клишоногості є тиск з боку матки на стопу ембріона, або ембріогенних перетинок, інші пов'язують деформацію з пороком первинної закладки органів в ранньому внутрішньоутробному періоді. В цьому випадку характерне поєднання клишоногості з іншими пороками – ущелиною верхньої губи та піднебіння, зрощенням пальців. Є теорія, яка обґрунтовує ваду розвитку недорозвиненням малогомілкових м'язів. Доведено, що вроджена клишоногість зустрічається при тазовому передлежанні. У деякої частини пацієнтів захворювання має спадковий характер.

За С. Т. Зацепіним, розрізняють типову та атипову форми клишоногості. Атипова форма розвивається під дією механічних чинників або поєднується з іншою патологією кінцівок і в 20 % випадків обумовлена аномаліями розвитку кінцівок (дефекти кісток гомілки, амніотичні перетинки), системними ураженнями (діастрофічна дисплазія, артрогрипоз). Серед типових форм зустрічаються і легкі, обумовлені патологією зв'язкового апарату стопи, недорозвитком медіально-заднього зв'язкового апарату гомілковостопного суглоба, і важкі кісткові. Для цієї патології характерно вимушене положення стоп: вони вивернуті всередину і назад. Рухливість в гомілковостопному суглобі обмежена найбільш сильно при кістковій формі. З початком ходьби дитини деформація посилюється, кістки стопи починають зміщуватися по відношенню одна до одної. Можуть утворитися нові суглоби, а старі атрофуються. Погано розвиваються м'язи гомілки, колінні суглоби випрямляються. З ростом і розвитком дитини, особливо

при ходінні з опорою на стопу, з'являється підшвинне згинання пальців, підвихи човноподібної і кубовидної кісток в суглобі Шопара. Гомілка ротується всередину. В результаті цього стопа деформується. Деформації стоп супроводжуються атрофією м'язів гомілки, яка особливо помітна при однобічній клишоногості [5; 7].

Вроджена м'язова кривошия – одне з найбільш частих ортопедичних захворювань у дітей. За даними більшості авторів, м'язова кривошия за частотою складає третє місце після вродженого вивиху стегна та клишоногості. Вроджену м'язову кривошию кваліфікують як ротаційну деформацію шиї, яка може спостерігатися одразу після народження або розвивається пізніше, і проявляється неправильним положенням голови у дитини і обмеженням її рухливості. Розрізняють м'язову і кісткову форми кривошиї. Кісткова (аномалії хребців, додаткові клиноподібні хребці) зустрічається рідко. М'язова – однобічне скорочення грудинно-ключично-соскового м'яза. Основний симптом – нахил голови у бік укороченого м'яза і поворот обличчя у протилежний бік.

Вродженими деформації грудної клітки іноді поєднуються з вадами розвитку хребта, ребер, лопаток, грудини і чинять негативний вплив на стан діафрагми серця, порушуючи їх функції. Найчастіше зустрічається природжена лійкоподібна грудна клітка, незрощення ребер з грудиною, відсутність мечовидного відростка, рідше – додаткові шийні і грудні ребра, які поєднуються з додатковим клиноподібним хребцем, синостоз ребер, високе стояння лопатки, крилоподібна лопатка. Воронкоподібна форма грудної клітини («груди шевця») часто утворюється при вродженій неповноцінності реберних хрящів. При огляді відзначається поглиблення в середній і нижній частинах грудної клітини. Вона збільшується в поперечному розмірі; утворюються патологічні викривлення в грудному відділі хребта. В кінцевому підсумку вона майже впирається в хребет. Серце і великі судини стискаються, зміщуються вліво і кілька повертаються навколо своєї осі. З ростом дитини деформація посилюється, ребра ще більше вдавлюють грудину всередину грудної клітини, діти помітно відстають у фізичному розвитку, мають знижений систолічний і підвищений діастолічний артеріальний тиск. Протилежний варіант деформації грудної клітки – килевидна («куряча») – характеризується збільшенням її передньо-заднього розміру. Грудина різко видається вперед, ребра прикріплюються до неї під гострим кутом. Ця аномалія порушує функцію органів грудної порожнини.

Природжені вади хребтового стовпа можуть бути у вигляді збільшеної або зменшеної кількості хребців, зміні нормальної кількості хребців в різних відділах хребтанеправильної їх форми, недорозвитку окремих елементів хребців, зрощення хребців між собою, незрощення передніх або задніх їх відділів.

Одним з найбільш відомих вад розвитку черепа є вроджений краніосиностоз, який пов'язаний з передчасним внутрішньоутробним зрощенням одного або декількох черепних швів. Часто поєднується з іншими аномаліями скелета: з пороками серця, деформаціями ліктьового і колінного суглобів, зрощенням пальців кистей і стоп. Передчасне зрощення швів перешкоджає нормальному росту кісток, в результаті череп деформується. В одних випадках голова приймає подовжену вузьку форму, при цьому дефект носить чисто косметичний характер, не супроводжуючись порушеннями зору і неврологічною симптоматикою. У інших випадках деформація може бути настільки вираженою, що порушує функцію органу зору, приводячи до сліпоти.

Синдром Кліппеля-Фейля був описаний у 1912 р. французькими неврологами Klippel і Feil. Це вроджене спадкове захворювання, яке передається за автосомно-домінантним типом спадкування. Виникає в одного на 42 тис. немовлят, однаково часто у хлопчиків і дівчаток.

Хвороба Шпренгеля (уроджене високе стояння лопатки, деформація Шпренгеля, нестабільна лопатка). Спорадичне захворювання, що виникає внаслідок затримки розвитку лопатки й опускання на 3–4-му тижні ембріонального розвитку. Ознаки: виражена асиметрія контурів шиї (на боці високого стояння лопатки контур шиї сплющений); обмеження рухів у шийному відділі хребта і в плечовому суглобі на боці ураження; високе розташування лопатки (на 6–12 см вище, порівняно з протилежною лопаткою). Зменшення розмірів лопатки [4].

Крім вроджених вад розвитку скелета, існує група спадкових системних захворювань опорно-рухового апарату. Її основу складають генетично обумовлені порушення розвитку сполучної, хрящової і кісткової тканин у внутрішньоутробному періоді. До цієї групи відносять хондродістрофію – захворювання, обумовлене порушенням формування хрящових зачатків кісток. Характерні численні кісткові деформації, карликовий ріст. Хондродістрофія часто поєднується з гідроцефалією. Захворювання за клінічними ознаками діагностується відразу після народження. Новонароджені мають маленький зріст, короткі кінцівки, відносно велику голову. Фібозна остеодисплазія – порушення розвитку кісткової тканини, частіше зустрічається у хлопчиків, проявляється після 8–9 років. Можуть бути осередкові і множинні форми. Клінічні прояви: деформація кісток з їх потовщенням і викривлення кінцівок. При асиметричному ураженні нижніх кінцівок з'являється кульгавість через вкорочення однієї ноги. Часто відбуваються патологічні переломи при незначних фізичних навантаженнях або травмах. Іноді уражаються кістки черепа, що змінює зовнішній вигляд хворого. Можливо поєднання фіброзної дисплазії з іншими вродженими вадами.

Системне захворювання скелета – вроджена ламкість кісток, пов'язана з недосконалим кісткоутворенням, при якій переломи трубчастих кісток виникають вже внутрішньоутробно. Після народження травма може розвинутиися при незначних зусиллях – одяганні дитини, грі з нею. Патологічні переломи швидко зростаються, але не завжди правильно, що і обумовлює подальші деформації і вкорочення кінцівок. При цьому захворюванні відзначаються блакитне забарвлення склер, глухота, м'язова атрофія, кришаться зуби. Часто порушені функції залоз внутрішньої секреції і ряду ферментів, що може викликати ранню смерть хворих. При вродженій патології щитовидної залози з пригніченням або повною відсутністю її функції відбуваються затримка росту кісток в довжину, затримка появи ядер окостеніння.

Оскільки вроджена м'язова кривошия – одне з найбільш частих ортопедичних захворювань у дітей і посідає третє місце після вродженого вивиху стегна та клишоногості і в загальній структурі ортопедичних захворювань у дітей складає близько 25 %, ми детально дослідили теорії походження вродженої м'язової кривошиї згідно аналізу науково-методичної літератури, і з'ясували причини виникнення вродженої м'язової кривошиї шляхом анкетування 86 батьків дітей з вродженою м'язовою кривошиєю. У результаті дослідження було встановлено, що погляди на етіологію кривошиї доволі різноманітні. Існує багато теорій походження кривошиї [1; 3; 4; 7]. Теорія внутрішньоутробної вади розвитку грудинно-ключично-соскоподібного м'яза; теорія запального походження; теорія первинного вкорочення грудинно-ключично-соскоподібного і трапецієподібного м'язів вторинне защемлення грудинно-ключично-соскоподібних і трапецієподібних м'язів при тривалому асиметричному фіксованому положенні шиї в надто вузькій матковій порожнині або внаслідок стискання самої вагітної матки пухлиною чи печінкою; теорія вимушеного неправильного положення плоду в матці, неправильне положення голівки плоду в утробі матері при поперековому, косому та сідничному передлежаннях плоду, зменшення кількості навколоплідних вод (маловоддя) У патогенезі м'язової кривошиї значну роль відіграє тиск. Зокрема, при вимушеному положенні плоду плече тисне на шию і на грудинно-ключично-соскоподібний м'яз, тиск пуповини на шию плоду. Згідно з травматичною теорією кривошия є результатом вродженої вади розвитку грудинно-ключично-соскового м'яза та одночасної травми під час важких пологів, особливо при сідничному передлежанні і при накладанні щипців, при цьому грудинно-ключично-соскоподібний м'яз переростається і частково розривається. Присутній також спадковий чинник. Вважають, що кривошия може формуватись під впливом не тільки внутрішніх, але і зовнішніх чинників. Вплив на плід певних чинників у ключові періоди його розвитку може стати поштовхом до формування і розвитку кривошиї. Дослідженнями доведено, що

найбільш поширеними екзогенними чинниками, які можуть спричинити розвиток вроджених патологій є термічні, радіаційні, хімічні, біологічні, психічні, механічні. У деяких випадках вроджену м'язову кривошию пов'язують з наявністю короткої пуповини, недоношеністю, загрозою викидня, асфіксією, обвиттям пуповиною шиї, першими пологами. Великий вплив на аномальний розвиток ембріону людини мають ендогенні фактори, з яких найбільш вагоме значення для виникнення вроджених вад опорно-рухового апарату, а також і вродженої м'язової кривошиї має неповноцінність статевих клітин батьків або їх пізній вік. Негативним наслідком токсикозу, гормональних порушень, кровотеч зазвичай є гіпоксія плоду, яка також може бути причиною виникнення кривошиї. Патологічний перебіг вагітності (резус-конфлікт матері і плоду, нефропатія і еклампсія, гестоз) здавна вважають причиною виникнення багатьох аномалій опорно-рухового апарату у дітей.

Найчастіше у дітей зустрічається вроджена м'язова кривошия, викликана вкороченням і слабкістю грудино-ключично-соскоподібного м'яза в процесі внутрішньоутробного розвитку малюка. Відбувається з ряду причин, однією з яких є неправильне положення голівки дитини в утробі матері, через що на неї надається зайвий односторонній тиск стінками матки, і в результаті цього точки кріплення грудино-ключично-соскоподібного м'яза зближуються, м'яз коротшає. Вкорочення грудино-ключично-соскоподібного м'яза також може статися внаслідок її травмування під час важких пологів або через перенесення в утробі матері м'язового запалення, що перейшло у хронічну форму. З часом з'являються асиметрія обличчя і викривлення хребетного стовпа. Головним елементом патогенезу кривошиї є патологічні зміни грудино-ключично-соскоподібного м'язу, які ведуть до його фіброзного переродження [7, с. 6].

Проведений аналіз матерів щодо перебігу вагітності і пологів дозволив з'ясувати, що у 50 жінок (58,2 %) перебіг пологів був патологічним. Стимуляція пологів була застосована у 29 жінок (33,7 %). Тривалий безводний період (більше 8 годин) спостерігався у 8 матерів (9,3 %). У 59 матерів (68,6 %) діти з вродженою м'язовою кривошиєю були народжені при перших пологах. У 18 випадках (20,9 %) вроджена м'язова кривошия спостерігалася у найближчих родичів хворої дитини. Резус-конфлікт між мамою та дитиною спостерігався у 3 (3,4 %) випадках. Обвиття пуповиною спостерігалася у 17 випадках (19,7%), у 13 дітей (15,1%) спостерігалася патологічне передлежання та косо положення, що збільшувало ризик народження дітей з патологією опорно-рухового апарату. У 18 випадках (20,9 %) таз матері був вузький, Нами встановлено, що серед 86 опитаних матерів під час вагітності спостерігалися такі ускладнення: багатоводдя – у 12 (13,9 %), маловоддя – у 8 (9,3 %), загроза викидню та підвищений тонус матки – у 20 (23,2 %), токсикоз – у 12 (13,9 %), набряки – у 11 (12,7 %)

матерів. Хвороби матерів (ГРВІ, токсоплазмоз, ангіни, пієлонефрит, генітальні тощо) були встановлені у 29 випадках (33,7 %), що також могло негативно вплинути на плід і спровокувати формування вродженої м'язової кривошії. Під час вагітності дію різноманітних шкідливих чинників на організм вагітних було встановлено в 60 (69,7 %) випадках. Зокрема, впливу стресів зазнали 20 жінок (23,3 %), вібрації – 3 (3,4 %), в шкідливих умовах працювало 12 (13,9%), під впливом пасивного куріння перебувало 25 (29,0 %) опитаних жінок.

Отже, патогенез природжених вад складний, а їх характер і ступінь тяжкості визначаються періодом розвитку зародка, під час якого діяв ембріотоксичний чинник. Чим раніше він діє, тим тяжчі вади розвитку та їх кількість, а вже в другій половині вагітності виникають значні локальні вади. Знання причин виникнення вад, своєчасна профілактика і реабілітація зможуть запобігти їх виникненню, прогресуванню порушень і деформацій. Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що вроджені вади опорно-рухового апарату, в тому числі і вроджена м'язова кривошия-поліетіологічні патології зі складним патогенезом, у виникненні яких значну роль відіграють перебіг вагітності та пологів у матері, а також негативний вплив на організм батьків різноманітних екзо- і ендогенних чинників. Батьки дітей раннього віку недостатньо ознайомлені з проблемою вроджених вад розвитку, що призводить, як правило, до пізнього звернення за кваліфікованою допомогою. Тому санітарно-просвітницька робота з батьками та випуск спеціальної літератури, присвяченої різним аспектам етіопатогенезу вроджених вад має практичне значення.

1. Коржинський Ю. С. Кривошия: думка неонатолога щодо місця і ролі матері дитини в її подоланні / Ю. С. Коржинський, Л. Р. Клос // Здоровий спосіб життя : зб. наук. ст. – Л., 2009. – № 42. – С. 23–24. 2. Шиян О. І. Державна освітня політика з питань забезпечення здорового способу життя молоді : монографія / О. І. Шиян. – Л. : Львівський державний університет фізичної культури, 2010. – 295 с. 3. Нарушения опорно-двигательного аппарата у детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tefleader.ru/> (дата звернення: 10.10.17). 4. Олекса А. П. Ортопедія : підручник / А. П. Олекса. – Т. : ТДМУ, 2006. – 528 с. 5. Моїсеєнко Р. О. Протокол діагностики та лікування природженої м'язової кривошії : наказ МОЗ України № 521 / Р. О. Моїсеєнко // Новостимедицины и фармации. – 2006. – № 17. – С. 6–7. 6. Ступницька С. А. До сучасних поглядів на етіологію вродженої патології опорно-рухового апарату / С. А. Ступницька // Здоровий спосіб життя : зб. наук. ст. – Л., 2005. – Вип. 8. – С. 57–58. 7. Stupnytska S. A. Original Approach to the Use of Physical Rehabilitation and Physical Education in the Sphere of Health Restoration and Preservation of Children with Orthopaedic Pathology in Lviv Region / S. A. Stupnytska, O. I. Shyyan, O. I. Riabukha // Kinesiology and Exercise Sciences, Twelfth Annual International Conference on Kinesiology and Exercise Sciences. – Athens, Greece. – 25–28 July 2016. – P. 1–18.

Рецензент: професор Мухін В. М.

Халайджі С. В., к.фіз.вих., доцент (Одеська національна академія харчових технологій)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ВХІДНОГО ТЕСТУВАННЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

***Анотація.** У статті досліджено проблему вибору адекватного фізичного навантаження для першокурсників на заняттях з фізичної культури до проходження ними медогляду. Вибрано та апробовано методики інституту м. Ювялюскайте (Фінляндія) та Запесочного. Під час дослідження виявлено, що високий рівень фізичної підготовленості спостерігається у 28,38 % першокурсників, а ризик серцево-судинних захворювань – 15,05 % студентів. Врахування відмінностей у результатах тестування студентів різних підрозділів дало можливість диференційовано підібрати необхідне навантаження для кожної студентської групи.*

***Ключові слова:** фізична підготовленість, ризик серцево-судинних захворювань.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема выбора адекватной физической нагрузки для первокурсников на занятиях по физической культуре до прохождения ими медосмотра. Выбраны и апробированы методики института г. Ювялюскайте (Финляндия) и Запесочного. Во время исследования выявлено, что высокий уровень физической подготовленности наблюдался у 28,38 % первокурсников, а риск сердечно-сосудистых заболеваний – у 15,05 % студентов. Учет различий в результатах тестирования студентов различных подразделений позволило дифференцированно подобрать необходимую нагрузку для каждой студенческой группы.*

***Ключевые слова:** физическая подготовленность, риск сердечно-сосудистых заболеваний.*

***Annotation.** There had been examined a problem of choosing an adequate physical load of first-year students on the lessons of physical culture before holding the medical examination. The analysis of publications on the selection of simple and informative tests of physical preparedness and risk of cardiovascular diseases in the first stage of physical education is given. There were selected and tested the methods of the Institute of Yuvalyuskayte (Finland) and Zapesochny. The study involved 670 students from 5 units of ONAPT 1st course. It was revealed that a high level of physical preparation was observed in 28.38% of students, and the risk of cardiovascular diseases was observed in 15.05%. The examination of the differences in the results of the testing of*

students from different units made it possible to differentiate and select the necessary load for each group of students.

Key words: *physical preparedness, risk of cardiovascular diseases.*

Сучасне життя вимагає від майбутніх працівників різних галузей нашої країни міцного здоров'я, достатньо високого рівня фізичної підготовленості, фізичної витривалості, гарного стану серцево-судинної, дихальної систем. Разом з тим, соціально-економічні зміни останнього десятиліття негативно впливають на стан здоров'я населення країни, у тому числі і на рівень здоров'я студентської молоді. За останні 10 років рівень здоров'я та фізичної підготовленості студентів різко знизився. Більш ніж 50 % студентів мають відхилення у стані здоров'я.

Проведені провідними науковцями (Г. Л. Апанасенко, О. З. Блавт, В. К. Бальсевич, Л. Долженко, С. М. Канишевський, Л. І. Лубишева, Р. Т. Раєвський, І. Д. Смолякова та ін.) дослідження засвідчують, що з кожним роком спостерігається збільшення числа студентів, віднесених до спеціальної медичної групи [1; 2; 3; 4]. Основними причинами цього, на думку таких дослідників, як В. К. Бельсевич, Л. І. Лубишева, Т. Ю. Круцевич, О. Ю. Марченко, є дефіцит рухової активності та недостатній рівень культури здоров'я молоді [2; 5].

Погіршення стану здоров'я та зниження рівня фізичної підготовленості студентів показує неієздатність традиційного підходу до викладання фізичної культури у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Таким чином, пошук нових шляхів та технологій оздоровлення студентської молоді є вельми актуальним.

Проведений аналіз науково-методичної літератури [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] дозволив зробити висновок, що у практиці педагогіки фізичної культури накопичено чималий досвід оцінки загальної фізичної підготовленості студентів. Проте питанням перевірки рівня фізичної підготовленості та ризику серцево-судинних захворювань першокурсників до проходження ними медогляду в літературних джерелах не приділяється достатньо уваги.

Найчастіше учбові заняття з фізичної культури починаються у ВНЗ до обов'язкового проходження медогляду. У зв'язку з цим постає питання, яке оптимальне навантаження має бути на заняттях з фізичної культури для кожного студента окремо.

Метою нашої роботи є дослідження проблеми вибору адекватного фізичного навантаження для першокурсників на заняттях з фізичної культури до проходження ними медогляду.

Завданнями нашого дослідження було:

– підібрати такі тести для виявлення стану фізичної підготовленості студентів 1 курсу, які б, з одного боку, показали рівень фізичної

підготовленості першокурсників та ступень ризику в них серцево-судинних захворювань, а з іншого, не завдали шкоди їхньому здоров'ю;

– встановити за допомогою цих тестів початковий рівень фізичної підготовленості студентів 1 курсу всіх інститутів академії та визначити ризик розвитку в них серцево-судинних захворювань.

Для вирішення цих завдань використовувалися такі методи дослідження:

– аналіз літературних джерел щодо поставленої проблеми з метою відбору необхідних тестових завдань,

– тестування фізичної підготовленості першокурсників;

– визначення у них ступеня ризику серцево-судинних захворювань;

– статистична обробка результатів тестування та аналіз отриманих даних.

Гіпотеза дослідження: проведення вхідного контролю з визначення рівня фізичної підготовленості та ризику серцево-судинних захворювань у студентів допоможе у підборі необхідних фізичних навантажень на першому етапі занять фізичною культурою (до проходження студентами медогляду).

Робота виконувалася за планом науково-дослідної роботи кафедри фізичного виховання і спорту Одеської національної академії харчових технологій (ОНАХТ). У процесі аналізу літературних джерел були відібрано 2 тестових завдання [13; 14]:

– тест на дослідження фізичної підготовленості за методикою, запропонованою університетом м. Ювяскюля (Фінляндія);

– тестове завдання на виявлення ризику розвитку серцево-судинних захворювань за методикою А. З. Запесочного

Дослідження проводилося у вересні 2016 року. В ньому брали участь 670 студентів (328 хлопців і 342 дівчини) 1 курсу 5 структурних підрозділів ОНАХТ: 301 студент (144 хлопця і 157 дівчат) факультету інноваційних технологій харчування, ресторанно-готельного і туристичного бізнесу (ФІТХРГІТБ), 110 студентів (24 і 86) інституту прикладної економіки і менеджменту (ШЕіМ), 56 студентів (44 і 12) інституту холоду, кріотехнологій та екоенергетики (ІХКіЕ), 56 студентів (52 і 4) інституту механіки, автоматизації і комп'ютерних систем (ІМАіКС), 147 студентів (64 і 83) технологічного інституту харчової промисловості (ТІХП).

Тестове завдання для виявлення стану фізичної підготовленості студентів включало подолання ходьбою з максимальним темпом дистанції 2 км і визначення частоти серцевого скорочення (ЧСС) відразу після навантаження. Індекс рівня фізичної підготовленості (ІРФП) обчислювався за формулою (1):

$$ІРФП = K + B i_r - (T i_2 - t i_3 + ЧСС i_4 + - i_5) \quad (1)$$

де: K, i_1, i_5 – сталі величини наведені у табл. 1;

B – вік;

T – кількість повних хвилин, що були витрачені на подолання дистанції;

T – кількість секунд понад повних хвилин, що були витрачені на подолання дистанції;

$ЧСС$ – частота серцевих скорочень відразу після проходження дистанції за перші 15 секунд (множиться на 4);

MT – маса тіла, кг;

P – зріст, м.

Таблиця 1

Значення сталих величин

Умовні позначення	Величини	
	хлопці	дівчата
K	420	305
i_1	0,2	0,3
i_2	11,6	8,1
i_3	0,2	0,14
i_4	0,56	0,36
i_5	2,6	1,0

Результати дослідження стану фізичної підготовленості студентів-першокурсників наведені у таблицях 2–4.

Таблиця 2

Індекс рівня фізичної підготовленості студентів 1 курсу (328 хлопців)

Назва підрозділу	Високий		Вище середнього		Середній		Нижче середнього		Низький	
	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток
ФІТХРГІТБ	64	44,12	28	19,44	32	22,22	16	11,11	4	2,79
ШЕІМ	20	83,33	-	-	4	16,67	-	-	-	-
ІХКіЕ	32	72,73	8	18,19	4	9,08	-	-	-	-
ТІХП	24	37,50	20	31,25	20	31,25	-	-	-	-
ІМАіКС	32	61,54	8	15,38	-	-	-	-	12	23,08
Усього	172	52,44	64	19,51	60	18,29	16	4,88	16	4,88

Таблиця 3

Індекс рівня фізичної підготовленості студенток 1 курсу (342 дівчини)

Назва підрозділу	Високий		Вище середнього		Середній		Нижче середнього		Низький	
	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток
ФІТХРГіТБ	16	10,19	8	5,10	72	45,87	40	25,48	21	13,36
ШЕіМ	13	15,12	16	18,60	35	40,70	15	17,44	7	8,14
ІХКіЕ	2	16,67	2	16,67	4	33,33	3	25,00	1	8,33
ТІХП	11	13,25	17	20,48	32	38,55	14	16,88	9	10,84
ІМАіКС	2	50,00	1	25,00	-	-	-	-	1	25,00
Усього	44	12,87	44	12,87	143	42,98	72	21,05	39	11,40

Таблиця 3

Індекс рівня фізичної підготовленості всіх студентів 1 курсу (670 осіб)

Назва підрозділу	Високий		Вище середнього		Середній		Нижче середнього		Низький	
	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток	Кількість студентів	Відсоток
ФІТХРГіТБ	80	26,58	36	11,96	104	34,55	56	18,60	25	8,31
ШЕіМ	33	30,00	16	14,55	39	35,45	15	13,64	7	6,36
ІХКіЕ	34	60,71	10	17,86	8	14,29	3	5,36	1	1,78
ТІХП	35	23,81	37	25,17	52	35,38	14	9,52	9	6,12
ІМАіКС	34	60,71	9	16,08	-	-	-	-	13	23,21
Усього	216	32,24	108	16,12	203	30,30	88	13,13	55	8,21

Наведені у табл. 2, 3 дані засвідчують, що високий рівень фізичної підготовленості (ІРП) спостерігався у 52,44 % хлопців та лише у 12,87 % дівчат. Рівень вище середнього показали 19,51 % хлопців і 12,87 % дівчат. 42,98 % дівчат та 18,29 % хлопців виявили середній рівень фізичної підготовленості. Рівень нижче середнього спостерігався у 4,88 % хлопців, в той час як у дівчат цей показник дорівнював майже 21 %. Низький рівень фізичної підготовленості мали 4,88 % хлопців і близько 11% дівчат.

При порівнянні показника РФП хлопців та дівчат спостерігаємо, що хлопці мають набагато кращу фізичну підготовленість, ніж дівчата.

Проаналізувавши отримані результати всіх першокурсників, ми встановили такі данні: кількість студентів, що показали високий рівень фізичної підготовленості дорівнював 32,24 %. Рівень вище середнього показали 16,12 % першокурсників. Середньому рівню відповідали 30,30 % студентів. Рівень нижче середнього показали близько 13 % досліджених. Достатньо позитивним результатом стала кількість студентів, що мали низький рівень фізичної підготовленості – лише 8,21 % від загальної кількості студентів.

При цьому результати тестування достатньо відрізнялись у студентів і за статтю, і за підрозділами. Найбільший відсоток студентів з високим рівнем фізичної підготовленості (60,71 %) спостерігався у 2 підрозділах: інституті холоду, кріотехнологій та екоенергетики (ІХКіЕ) та інституті механіки, автоматизації і комп'ютерних систем (ІМАіКС). При цьому у студентів ІХКіЕ виявився і самий низький відсоток (1,78 %), а на ІМАіКС навпаки самий високий (23,21 %) відсоток низького рівня фізичної підготовленості студентів.

Узагальнені результати тестування студентів 1 курсу наведені на рис 1.

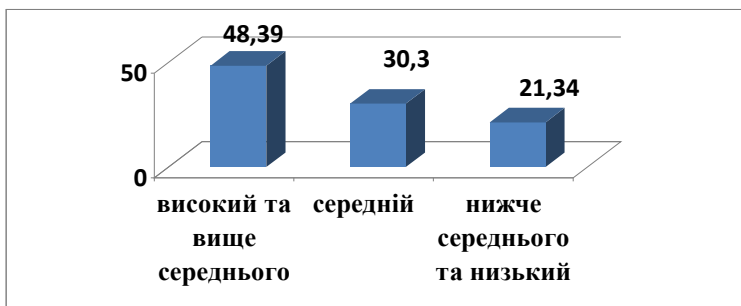


Рис. 1. Результати рівня фізичної підготовленості студентів-першокурсників

Наведені дані (рис. 1) засвідчують, що високий показник фізичної підготовленості та показник вище середнього спостерігався майже у 50 % всіх студентів, що брали участь у дослідженні; середній рівень показали 30,30 % студентів і рівень нижче середнього та низький виявився у 21,34 % першокурсників. Це підтверджує задовільний початковий рівень фізичної підготовленості студентів-першокурсників.

Завдання на виявлення ризику серцево-судинних захворювань полягало в заповненні анкети з 10 питаннями стосовно віку, статі, артеріального тиску, ваги, схильності до стресу, якості харчування, відсутності або

наявності шкідливих звичок, тижневого фізичного навантаження та наявності спадкових чинників.

В залежності від відповідей студенти набирали бали, і за сумарною кількістю балів виявлявся один з п'яти можливих рівнів:

- 1) ризик серцево-судинних захворювань відсутній;
- 2) ризик мінімальний;
- 3) ризик явний;
- 4) ризик виражений;
- 5) ризик максимальний.

Результати за цим дослідженням наведені на рис 2.

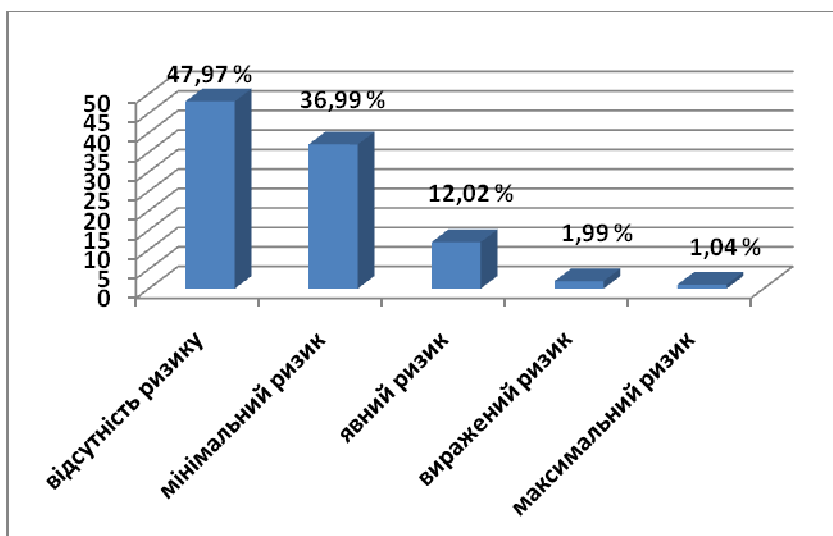


Рис. 2. Результати тестування на виявлення ризику серцево-судинних захворювань

Наведені на рис. 2 дані засвідчують, що відсутність ризику серцево-судинних захворювань було виявлено у 322 студентів, що складало 48,07 % від загального числа, мінімальний ризик показали 248 студентів, що дорівнювало 37,01 %. Явний ризик серцево-судинних захворювань спостерігався у 80 студентів (11,94 %). Виражений ризик виявився у 13 досліджуваних (1,94 %), максимального ризику серцево-судинних захворювань спостерігалось лише у 7 студентів, або 1,04 % респондентів.

Результати досліджень допомогли нам на першому етапі занять до проведення медогляду розділити студентів на групи відповідно до стану

їхньої фізичної підготовленості та загрози ризику серцево-судинних захворювань і надавати студентам кожної групи адекватне навантаження.

Дослідивши літературні джерела стосовно підбору тестів для визначення вхідного рівня фізичної підготовленості студентів та проаналізувавши сучасні методи тестування, нами були відібрані тести, що відповідали поставленим завданням. Проведені тестування для виявлення рівня фізичної підготовленості студентів встановили, що рівень фізичної підготовленості першокурсників достатньо високий. Майже половина з них мала високий та вище середнього РФП. Лише п'ята частина першокурсників (21,34 %) мали низький або нижче середнього рівень фізичної підготовленості.

При цьому індекс РФП суттєво відрізняється у хлопців та дівчат.

Також спостерігалася велика різниця і між показниками окремих підрозділів. Такий результат був отриманий внаслідок того, що гендерний склад різних інститутів і факультетів академії досить різний. Тому на тих факультетах, де більше хлопців, спостерігався вищий рівень фізичної підготовленості, і навпаки.

Анкетне опитування студентів для виявлення в них ступеня ризику серцево-судинних захворювань показало, що мінімальний ризик та відсутність такого ризику спостерігалася у майже у 84,96 % досліджуваних, а виражений та явний ризик був виявлений тільки у 3,03 % респондентів.

Аналіз отриманих даних допоміг нам на першому етапі занять з фізичної культури (до проходження студентами медогляду) підібрати їм адекватне навантаження, розділивши їх на групи з однаковим рівнем фізичної підготовленості і дуже уважно поставитися до тих студентів, у яких спостерігався великий ризик серцево-судинних захворювань.

Вважаємо, що дані нашого дослідження можна рекомендувати для вхідного тестування студентів ВНЗ різного профілю до проходження ними обов'язкового медичного огляду.

1. Апанасенко Г. Л. Рівень здоров'я та фізіологічні резерви організму / Г. Апанасенко, Л. Долженко // Теорія і практика фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С.17-21. 2. Бальсевич В. К. Спортивно ориентированное физическое воспитание : образовательный и социальный аспекты / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С.19–21. 3. Раєвський Р.Т. Використання здорового способу життя студентською молоддю України / Р. Т. Раєвський, І.Д. Смолякова, С.М. Канішевський // Теорія і практика фізичного виховання. – 2006. – № 1–2. – С. 442–448. Блавт О.З. Інформативні показники рівня фізичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів ВНЗ / О. З. Блавт // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 11. – С. 14–18. 5. Круцевич Т.Ю. Отношение студентов к занятиям по физическому воспитанию в вузе / Т. Ю. Круцевич, О. Ю. Марченко // Физическое воспитание и спорт в системе образования как фактор физического и духовного оздоровления нации : матер. междунар. науч.-пркт. конф. (Минск, 8–10

апр.2009) / Под ред. В. Н. Кряжа. – В 4 т. – Минск БГУФК, 2009. – Т.3. – Ч.1. Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту. Минск : БГУФК, 2009. – С.150–152. **6.** Білецька В. В. Оцінка рівня фізичної підготовленості студентів ВНЗ технічного профілю в процесі первинного контролю / В. В. Білецька // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура, спорт). – Випуск 3К2 (71)16 : збірник наукових праць / За ред. Г. М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 32–35. **7.** Актуальні питання фізичного виховання учнівської молоді: теорія та практика: монографія / Т. Т. Ротерс [та ін]; за заг. ред. Т. Т. Ротерс. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 317 с. **8.** Раевский Р.Т. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов / Р.Т. Раевский, С. М. Канишевский. – О. : Наука и техника, 2008. – 556 с. **9.** Semenov L. A. Soderzhanie i normativnye osnovaniia otsenki fizicheskoi podgotovlennosti pri provedenii monitoringa [Elektr. resurs] // Fizi-cheskaiakul'tura : vospitanie, obrazovanie, trenirov-ka. №6. URL : <http://bmsi.ru/doc/0e852960-dc66-4263-8d89-b25dfe39a2e5> **10.** Kalashnikov A. F. Features of the organization and conduct practical classes on physical training with students1course / A. F. Kalashnikov // Physical Culture, Sport and Tourism. Integration Processes science and practice : Proceedings IV International. Scientific and practical. Conf., Orel, 20-April 22, 2011/ ed. Dr.ped. Sciences, Professor litter V. S. Makeeva. – Eagle : «FSEIHPE State University – ESPC», 2011. – S. 220–223. **11.** Trofimov V. N. The state of physical preparedness of first-year students in a technical college / V. N. Trofimov, A. N. Borisov, B. P. Cold, A. Ya. Uklana // International scientific-practical conference «Actual problems of preservation and strengthening of health of youth of the Siberian region» : materials. Irkutsk: Izd-vo IGU, 2006. – P. 123–125. **12.** Kormilin S. A. The identification of the level of physical preparedness in students of economic specialties / S. A. Kormilin // Development of modern education: theory, methodology and practice: mater. XI Intern. scientific-practical. Conf. (Cheboksary, Feb. 5, 2017). – Cheboksary : CNS Interactive Plus, 2017. – N. 1 (11). – P. 166–170. **13.** Іващенко Л. Я. Програмування занять оздоровчим фітнесом / Л. Я. Іващенко, О.Л. Благий, Ю. О. Усачов // Навч. видання. – К. : Наук. світ, 2008. – 198 с. (С.192–193). **14.** Запесочный А. З. Физическая активность в профилактике ишемической болезни сердца у трудящихся промышленного производства: Автореф. дисс. докт. мед. наук. – Киев, 1989. – 43 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Ганчар І. Л.

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ВНЗ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (18)

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука.
33027, м. Рівне, вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
Наклад: 100 примірників
Підписано до друку 01.12.2017 р. Формат 60x84.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 18,30