

**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 (14)

Рівне–2015

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 (14). – Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. – 470 с.

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 № 4 від 26.11.2015 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; **Власюк А. П.** – д.т.н., професор; **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., доцент; **Цьось А. В.** – д.фіз.вих., професор; **Шаповал Ю. Г.** – д.філол.н., професор; **Шкляр В. І.** – 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; **Мельничук Л. Б.** – к.пед.н., доцент; **Пагута Т. І.** – к.пед.н., доцент; **Попова Д. А.** – к.пед.н., доцент; **Міськова Н. М.** – к.пед.н., доцент, відповідальний секретар редколегії; **Романова В. І.** – к.фіз.вих., доцент, відповідальний секретар редколегії.

Рецензенти:

Тулашвілі Ю. Й., д.пед.н., професор, Національний університет водного господарства та природокористування;
Цьось А. В., д.фіз.вих., професор, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

ISBN 978-966-7359-77-5

© Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука, 2015

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ	7
Борейко В. І. Роль українських церков у розбудові незалежної української держави.....	7
Breński W. Analiza porównawcza wysokości środków finansowych przeznaczanych na rozwój nauki w stanach zjednoczonych Ameryki Północnej i Unii Europejskiej.....	14
Гелухова Н. М., Снякова Л. П., Крот М. В. Роль корпоративного податкового менеджменту в системі управління фінансами підприємств...	25
Гелухова Н. М., Снякова Л. П., Крот М. В. Удосконалення системи фінансового менеджменту на підприємстві.....	31
Глушко А. В. Зображальність як функціональна складова Інтернет-новин в контексті інформаційної війни.....	37
Груба Т. Л. Підготовка майбутніх учителів-словесників до формування мовної особистості учнів профільної школи.....	43
Дашко В. В. Польський партизанський рух на території Західної України в роки Другої світової війни.....	49
Завальнюк А. Р. Реформування шкільної освіти Німеччини періоду Веймарської республіки.....	58
Зуев В. Н. Ландшафтно-рекреационный анализ территории для развития экотуризма (на примере Барановичского района).....	68
Калько А. Д. Природничо-географічний факультет МЕНУ імені академіка Степана Дем'янчука: історія, сьогодення та перспективи розвитку.....	75
Канапляніков Д. Г., Товсцік Т. Т. Традиційні уявлення білорусів кінця ХХ – початку ХХІ століття про господарство.....	84
Каньоса Н. Г. Професійна самореалізація студентів вищих навчальних педагогічних закладів як психолого-педагогічна проблема.....	93
Кирилович О. Ф. Характеристика сформованості громадянської позиції у студентів ВНЗ.....	101
Kisiolek A. S. The role of Internet in the marketing strategies of Higher education institutions in Poland.....	108
Княжева І. А. Обґрунтування компонентного складу методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».....	119
Коваль В. В. Організаційно-педагогічні особливості розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України у 50–90-х роках ХХ ст.....	129

Коваль В. В. Теоретичні основи дослідження соціалізації неповнолітніх правопорушників: педагогічний та правовий аспекти....	136
Кочурко В. И., Никишова А. В., Зуев В. Н. Региональный университет как субъект туристическо-экскурсионной деятельности...	143
Кравчук О. М. Загальнодидактичні підходи й закономірності в удосконаленні навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів-філологів.....	150
Красовська О. О. Технологічний аспект підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності у галузі мистецької освіти.....	156
Куліченко А. К. Навчання фонетики англійської мови на першому курсі медичного університету.....	166
Лабунець В. М. Підвищення кваліфікації вчителя музики як складова неперервної освіти.....	173
Литвиненко С. А. Сучасні технології організації навчального процесу в підготовці майбутніх учителів початкових класів.....	181
Марчук О. О. Висвітлення проблеми виховання та навчання дітей у волинському періодичному виданні початку ХХ століття «Рільник»...	188
Мельничук Л. Б. Діагностика професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва.....	194
Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Міжособистісні детермінанти становлення соціального інтелекту педагога.....	200
Михальчук Ю. О. Особливості конфліктологічної підготовки майбутніх менеджерів в умовах навчання у ВНЗ.....	210
Міськова Н. М. Педагогічна творчість майбутніх учителів початкової школи у роботі над задачами на уроках математики.....	219
Нікітіна А. В. Наукова робота магістрантів філологів у процесі опанування лінгвістичних дисциплін.....	227
Олійник Я. Б., Нич Т. В., Мельник Л. В. Географічний вимір природно-техногенної безпеки.....	235
Петрук О. М. Шляхи виховання дітей дошкільного віку в душі миру...	244
Плачинда Т. С. Рейтингове оцінювання у вищій школі як стимулюючий чинник якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.....	251
Плющ М. Р. Роль вищої школи в реформуванні суспільно-економічних відносин.....	257
Плющ М. Я. Засоби вираження категорійної семантики інтенсивності у змісті дієслів.....	264
Попова Д. А. Формування багатовимірної ідентичності як мета політкультурної освіти.....	269
Савченко Н. С. Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні та Польщі.....	278

Семенов О. С., Ємчик О. Г. Розвиток творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки.....	286
Sitek M. Jakość a efektywność kształcenia wobec zmian w globalnych tendencjach kształcenia.....	292
Сойко І. М. Особливості розвитку творчої особистості молодшого школяра в умовах співпраці та співтворчості вчителя та учнів.....	301
Ставицький О. О. Психодіагностика комплексу гандикапу.....	309
Хом'як І. М. Метод вправ у досягненні правописної компетенції.....	319
Хом'як О. А. Виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності.....	327
Шкиула Р. Р. Використання зоологічних об'єктів у навчанні зоології у вищому навчальному закладі.....	336
Шулик Т. В. Вищі навчальні заклади України як осередки профілактики адиктивної поведінки студентської молоді (1956–1991 рр.).....	346
Яницька О. Ю. Проблеми та перспективи розвитку вищої школи в ХХІ столітті.....	356
Ясінський М. М. Образ історичної батьківщини у романі У. Самчука «На білому коні».....	366

РОЗДІЛ 2. ІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ..... 373

Джунь Й. В. Математичне есе про поняття однорідних величин у статистиці.....	373
Джунь Й. В. Неклассическая теория анализа статистических данных и ее приложения.....	380
Суховецький І. О., Джунь Й. В. Розвиток основних методів управління.....	390

РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ..... 397

Бабюк Т. Й. Типологія сформованості здорового способу життя старших дошкільнят та молодших школярів.....	397
Галімська І. І. Особливості професійно-прикладної фізичної підготовки у льотних вищих навчальних закладах.....	405
Гнітецька Т. В., Ковальчук Н. М., Ялович В. Т. Проблеми підвищення якості знань з теоретичних дисциплін у студентів інститутів (факультетів) фізичної культури та здоров'я.....	412
Гнітецький Л. В., Гнітецька Т. В. Аналіз дотримання здорового способу життя підлітками 12–15 років сільської місцевості та підвищення мотивації до нього.....	418

Корнійчук Я. А., Березнюк А. О. Визначення стану роботи серцево-судинної системи та вплив на неї таких факторів, як навантаження, грип, гіподинамія.....	424
Мисів В. М., Балацька Л. В. Соматотип як критерій інтегральної оцінки індивідуальності дітей.....	432
Мисів В. М., Єдинак Г. А., Балацька Л. В. Фізична активність студентів: стан та деякі теоретичні аспекти посилення відповідної мотивації.....	439
Тристенъ К. С., Авдей Е. Н. Информированность студентов о влиянии некоторых привычек на состояние их здоровья.....	447
Тристенъ К. С., Лобковская Е. А. Самооценка студентами факторов формирования их здоровья.....	456
Юрчишин Ю. В., Скиба С. А. Психолого-педагогічні засади залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості...	462

РОЗДІЛ 1 ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ

УДК 314.7.045

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

РОЛЬ УКРАЇНСЬКИХ ЦЕРКОВ У РОЗБУДОВІ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

***Анотація.** В статті досліджено роль українських церков в розбудові української держави. Розкрито, що після демократизації суспільних відносин, зростання церковних громад та здобуття Україною незалежності керівництво країни підтримувало тих єпископів, які орієнтувалися на утворення в Україні незалежної православної церкви, натомість Російська православна церква з метою поширення імперського впливу зробила все можливе щоб зберегти в своєму підпорядкуванні українське православ'я. Обґрунтовано, що дії нинішнього українського політикуму повинні бути направлені на формування у віруючих, незалежно від їх конфесійної приналежності, єдиного погляду на загальнонаціональні цінності, що буде основою для об'єднання українського православ'я та розбудови держави.*

***Ключові слова:** українські церкви, православ'я, конфесії, єпископат, розбудова держави, національна ідея.*

***Аннотация.** В статье исследована роль украинских церквей в развитии украинского государства. Раскрыто, что после демократизации общественных отношений, роста церковных общин и обретения Украиной независимости руководство страны поддерживало тех епископов, которые ориентировались на создание в Украине независимой православной церкви, взамен Русская православная церковь, с целью распространения имперского влияния, сделала все возможное, чтобы сохранить в своем подчинении украинское православие. Обосновано, что действия нынешних украинских политиков должны быть направлены на формирование у верующих, независимо от их конфессиональной принадлежности, единого взгляда на общенациональные ценности, что будет основой для объединения украинского православия и развития государства.*

***Ключевые слова:** украинские церкви, православие, конфессии, епископат, развитие государства, национальная идея.*

***Annotation.** In the article the role of Ukrainian churches in the development of the Ukrainian state is investigated. It is revealed, that after the democratization of social*

relations, the growth of religious communities and obtaining of Ukraine's independence, the government supported those bishops who focused on the creation in Ukraine of an independent Orthodox Church, whereas Russian Orthodox Church focused on promotion of imperial influence, has done everything possible to save Ukrainian Orthodoxy in its subordination. It is grounded, that actions of the current Ukrainian politicians should be directed to the formation in bishops, priests and parishioners, regardless of their religious affiliation, unified view on national values that will be the basis for uniting Ukrainian Orthodoxy and construction of the state.

Keywords: *Ukrainian church, orthodoxy, confessions, bishops, construction of state, national idea.*

Складні події в Україні у 2014–2015 роках та неоднозначне трактування єпископами та священиками різних церков подій, які відбуваються на сході країни, зумовлюють необхідність дослідження ролі українських церков у розбудові незалежної української держави. Якщо єпископат, священики та прихожани Української Православної Церкви Київського Патріархату, Української Автокефальної Православної Церкви та Української Греко-Католицької Церкви різко засудили дії сепаратистів і російських агресорів та надаються всебічну матеріальну і духовну підтримку Збройним Силам України, то єпископи і священики Української Православної Церкви Московського Патріархату виправдують дії окупаційних військ та навіть відмовляються вшанувати і відспівувати українських воїнів.

Зазначене знову актуалізує питання необхідності об'єднання в Україні всіх православних конфесії в єдину помісну православну церкву і виховання у всіх віруючих єдиних поглядів на загальнонаціональні цінності.

Актуальність зазначеного питання постійно привертала до нього погляди відомих вітчизняних вчених. Так, у свій час питанням української національної єдності на основі єдності релігійної в своїх творах і політичній діяльності багато уваги приділяв М. С. Грушевський [1]. В дев'яності роки ХХ ст. цій проблемі присвятили свої роботи І. Огієнко [2], П. Панченко [3], С. Плохій [4], М. Рибачук [5], М. Хмільовський [6] та ін. автори.

Однак, нинішня нестабільна суспільно-економічна ситуація в нашій країні знову актуалізує досліджуване питання.

Метою нашої статті є дослідження ролі українських церков в розбудові української державності.

Для досягнення визначеної мети в роботі виконуються такі завдання:

– розкриття тенденцій в розвитку та діяльності українських православних церков у дев'яності роки ХХ століття;

– обґрунтування напрямів діяльності українського політикуму у формуванні єдиного погляду на загальнонаціональні цінності та розбудову православ'я.

Із моменту демократизації суспільно-політичних відносин в Радянському Союзі після обрання Генеральним секретарем ЦК КПРС М. С. Горбачова та здобуття Україною незалежності розпочалося відродження релігійного

життя в нашій країні. Поряд з Українською Православною Церквою (УПЦ–МП), яка знаходиться в канонічній єдності з Московським Патріархатом, в Україні відновили свою діяльність Українська Автокефальна Православна Церква (УАПЦ), Українська Греко-Католицька Церква (УГКЦ) і утворилася Українська Православна Церква Київського Патріархату (УПЦ КП).

Відтоді кількість релігійних громад в Україні збільшилася майже в шість разів і на початок 2015 року становила 33,8 тисячі. В нашій країні функціонує 516 монастирів, 198 релігійних навчальних закладів та 12406 недільних шкіл, працює 31,8 тисячі священнослужителів. Релігійні організації випускають 370 періодичних видань [7].

Основний релігійний інвестиційний бум припав на 1988–1990 роки, коли щорічне зростання релігійних громад перевищувало 30 %.

В 1991 році Верховна Рада України ухвалила Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» [8], який так само, як і старі радянські закони, проголошував повне відокремлення церкви від держави, але був набагато демократичнішим за попередні законодавчі акти.

Однак, на початку 1990-х років, коли була проголошена декларація про незалежність України, українські церкви були вже глибоко втягнуті в політичну боротьбу. Кожна з них мала своїх протекторів, а ці протектори, в свою чергу, користалися підтримкою церкви у ході виборів, політичних акцій та змагань тощо. ЦК Комуністичної партії України та місцева влада на Сході та Півдні України була в союзі з УПЦ–МП, місцева влада Галичини підтримувала УГКЦ, а група депутатів Верховної Ради України та інтелігенція українського спрямування підтримувала УАПЦ.

Серпневий переворот 1991 року в Москві, розпуск Комуністичної партії України та проголошення незалежної України передали політичну ініціативу в руки Верховної Ради України. З цього часу балансування її керівництва між різними релігійними угрупованнями змінилося цілеспрямованою релігійною політикою. Її лейтмотивом стала ідея автокефалії для найбільшої православної церкви – УПЦ, на чолі з митрополитом Філаретом, що належала до юрисдикції Московського Патріархату.

У листопаді 1991 року, незадовго до грудневого референдуму про незалежність України, митрополит Філарет, який показав свою проукраїнську орієнтацію, зібрав Собор єпископів, який ухвалив звернутися до Московського патріарха з проханням надати автокефалію УПЦ.

Однак у березні 1992 року Архієрейський собор Російської Православної Церкви (РПЦ), з метою зберегти свій вплив на весь пострадянський простір, влаштував фактичний суд над Філаретом і змусив його пообіцяти піти з Української кафедри. Коли ж Філарет, повернувшись до Києва та маючи підтримку місцевої влади і відчуваючи сприйняття своїх ідей в українському суспільстві, відмовився це зробити, його позбавили сану.

У травні 1992 року в Харкові було скликано Архієрейський собор УПЦ, який у угоду Московській патріархії, змістив митрополита Філарета

й обрав на його місце ієрарха РПЦ, митрополита Володимира Сабодана. Це неприкрите втручання Москви в справи самостійної та незалежної в управлінні УПЦ стало можливим великою мірою завдяки проросійській опозиції до Філарета єпископів його власної церкви. Більшість керівних кіл УПЦ – колишнього екзархату РПЦ, які здобули богословську освіту в Російській Федерації, дотримувалися централістичної орієнтації – як і колись, на традиційно «сильну» московську владу, яка, проте, на початку 90-х років ХХ століття не виправдала таких сподівань.

Офіційний Київ вороже сприйняв блокування РПЦ спроб добитися автокефалії для Української церкви і продовжував підтримувати Філарета. У червні 1992 року терміново скликаний Собор УАПЦ, яку очолював патріарх Мстислав, створив нову церкву Українську Православну Церкву Київського Патріархату (ЦПЦ КП). Митрополит Філарет був обраний заступником патріарха та, враховуючи, що патріарх Мстислав бував в Україні тільки наїздами, практично перебрав на себе керівництво церквою. Користуючись підтримкою українського Уряду він розгорнув активну роботу по розбудові нової церкви та її українізації.

Намагаючись утримати релігійну ситуацію в Україні під своїм контролем, РПЦ спочатку пішла на перейменування Українського екзархату в Українську Православну Церкву, а потім надала їй самостійність в управлінні, залишивши в своїй юрисдикції. Але ні перейменування церкви, ні надання їй самостійності в управлінні не зняли напруги між українським та російським православ'ям. Спроба поєднати національне піднесення українського народу із церквою, яка залишилася в канонічній єдності з Московським Патріархатом та орієнтувала своїх прихожан на сильну Московську владу, успіху не мала.

Перехопленню релігійної суспільної ініціативи УПЦ КП та УГКЦ значною мірою сприяла підтримка їх новими демократичними силами, національно свідомими та політично активними громадянами, палкими прихильниками національного і релігійного відродження в Україні. Прихожан цих церков, незважаючи на розходження у богословсько-віросповідних питаннях, єднано і продовжує єднати однакове ставлення до національних проблем, хоча між ними існували гострі майнові суперечки.

У двох українських православних церков УПЦ–МП і УПЦ КП спільно залишалася лише віра, а все інше було відмінним: статус, політична і національна орієнтація, мова богослужіння, матеріальні можливості, кількість прихильників, сфери впливу тощо. Більшість віруючих, священників та ієрархів поступово схилялася до української національної ідеї.

Влітку 1993 року в зв'язку зі смертю в еміграції патріарха Мстислава була зроблена спроба об'єднання трьох православних церков під омофором Київського Патріарха. Але ця спроба не призвела до позитивних результатів. УПЦ КП та УАПЦ (частина духовенства, яка не підтримала об'єднання з УПЦ під керівництвом Філарета) обрали на місце Мстислава своїх патріархів, посиливши таким чином наявний розкол, а найчисельніша

УПЦ Митрополита Володимира Сабодана залишилася в юрисдикції Російської Православної Церкви.

Кілька разів звернення Президента України Л. М. Кравчука, а згодом Президента України В. А. Ющенка щодо надання автокефалії УПЦ КП до Константинопольського Патріарха, на жаль не дали бажаних наслідків.

Політика адміністрації Президента України Л. М. Кравчука, лейтмотивом якої стали спроби утвердити Українську Православну Церкву в статусі де-факто державної, багато в чому була продовженням політики українських урядів 1917–1920 років. Але напрям і спроби реалізації цієї політики зумовлювалися не тільки впливом традицій, але також обставинами внутрішньо-українського життя та прикладом сусідів. У посткомуністичних Польщі та Росії влада співпрацювала з тамтешніми «передовими» церквами – римо-католицькою та православною, що де-факто посіли місце державних. РПЦ взяла на себе також функції збереження та відстоювання російських впливів поза межами Росії, ставши одним із знарядь збереження імперії.

Таким чином, тиск з боку керівників Російської Федерації та Російської Православної Церкви підштовхував українське керівництво йти шляхом створення своєї державної церкви. Тому боротьба за незалежну, державну церкву опинилася в сфері безпосередніх політичних зацікавлень багатьох українських національних еліт. На цьому шляху припинення війни між конфесіями, гармонізація відносин між ними та державою була нагальною необхідністю поточної урядової політики в Україні. Але реалізація цих цілей з допомогою створення на базі однієї з православних юрисдикцій, в цьому випадку УПЦ КП, державної церкви провалилася.

В наступні роки ієрархами УПЦ КП та УАПЦ робилися неодноразові спроби добровільного об'єднання цих церков (остання з яких була в 2015 році). Проте, на жаль, їхнє різне бачення процедури об'єднання та взаємні звинувачення не дозволили досягнути мети, на яку давно сподівається та же українське суспільство.

Важливою проблемою, яка негативно позначається на державотворчому процесі, є приховане протистояння між УГКЦ та українським православ'ям. Парадоксально, що це протистояння триває на ґрунті Української національної ідеї. Існують давні суперечки про те, якій церкві належить роль національної, тобто такої що відображає загальнонаціональні ідеї. Проте історія свідчить, що обидві церкви були на боці української державності, хоча дилема українського вибору – Схід чи Захід – розколола ці церкви на два табори.

Міжцерковний конфлікт, який існує в Україні та який поглибився після російської військової агресії, пояснюється також на богословському та ієрархічному рівні. Кожна із церков намагається у вигідному для себе світлі показати свою роль і місце в історії українського народу.

Важливим аргументом, який звучить з вуст ієрархів УПЦ–МП та РПЦ, є звинувачення інших православних церков України у їх неканонічності. Однак неприкрита підтримка УПЦ–МП сепаратистських рухів на Сході

України, а також сприяння УПЦ КП захисту територіальної цінності нашої країни привертає до цієї «неканонічної церкви» все більше громадян України.

Сьогодні міжцерковні протистояння, особливо між УПЦ–МП та УПЦ КП, відображаючи всю складність і суперечливість процесу збереження української державності, постійно живляться слабкою консолідацією суспільства, протистоянням гілок влади, політичних партій та рухів.

Зважаючи на багатоплановість, складність та тривалість міжконфесійних суперечностей в Україні та їх визначальний вплив на стабільність суспільно-політичної ситуації в країні досягти релігійної злагоди можна лише цілою низкою комплексних заходів як релігійного, так і світського характеру: припиненням політичних втручань у релігійні справи, дієвими заходами по зняттю релігійної напруги на національному ґрунті, порозуміння ієрархів, священнослужителів та віруючих різних конфесій, і в першу чергу націоналістичного спрямування.

Звичайно багато проблем у релігійно-церковній сфері розв'язалося б із об'єднанням різних гілок українського православ'я в одну церкву. Найявністю в країні кількох православних церков не є нормальним з історичної точки зору, нетиповим для сьогодення і неперспективним з огляду на майбутнє.

Теоретично питання про поєднання церков не є складним, але практично зробити це нелегко, оскільки церкви абсолютизують відмінності, хоча спільного у них набагато більше, ніж відмінностей.

Говорячи про підходи до об'єднання українського православ'я, необхідно враховувати те, що понад триста років російське самодержавство, а потім радянське керівництво через російське православ'я здійснювали релігійний вплив на українців, проводили політику асиміляції українського народу. Сьогодні таку політику проводить РПЦ, яка заперечує відмінність між російським та українським народами.

Ставлення прихожан УПЦ–МП до української національної ідеї не зовсім таке як у послідовників УПЦ КП, УАПЦ та УГКЦ. Тому об'єднання всіх гілок українського православ'я неможливе без попередньої систематичної українізації церковної сфери, аж поки в українській православній церкві не буде проукраїнської більшості серед єпископату, духовенства та мирян.

Значний потенціал для можливого об'єднання церков існує в розроблені митрополитом Андреем Шептицьким та патріархом Йосипом Сліпим ідеології УГКЦ як національної церкви. Вона суцільно орієнтована на Схід, убачає в УГКЦ церкву загальноукраїнську та способом досягнення цього вважає об'єднання греко-католиків і православних в єдиному патріархаті. Однак реалізація цих намірів можлива тільки в довшій перспективі і то за умови об'єднання на той час православних.

Проте, як показують події 2014–2015 років, українські церкви здатні відіграти важливу роль в розбудові української держави та згуртувати громадян в протистоянні з зовнішнім агресором. Але для цього духовенство та миряни, незалежно від їх церковної орієнтації, повинні

сповідувати єдині проєвропейські цінності, мати однакове розуміння національної ідеї та погляди на облаштування української держави.

Це, з одного боку, буде підґрунтям для утворення в Україні єдиної помісної православної церкви, з іншого – підвищить роль церков та церковних громад у розбудові української держави.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що церкви відіграють важливу роль в розбудові національної державності. Тому, після демократизації наприкінці восьмидесятих років ХХ століття суспільних відносин в Радянському Союзі, в Україні почалося відродження релігійної діяльності та масове зростання церковних громад. При цьому керівництво нашої країни підтримувало тих єпископів, які орієнтувалися на утворення в Україні незалежної православної церкви. Натомість РПЦ, з метою збереження імперського впливу, зробила все можливе, щоб зберегти в своєму підпорядкуванні українське православ'я.

Однак, події 2014–2015 років, коли одні єпископи та священники (УПЦ КП, УАПЦ та УГКЦ) підтримали український народ та його армію в боротьбі із зовнішнім агресором, а інші (УПЦ–МП), в кращому випадку, не реагували на дії сепаратистів та окупантів, в гіршому – підтримували їх, знову загострили питання необхідності об'єднання всіх православних церков України в одну помісну автокефальну церкву.

Виходячи із зазначеного, дії українського політикуму повинні бути направлені на формування у віруючих, незалежно від їх конфесійної приналежності, єдиного погляду на національні цінності. Це буде основою для об'єднання українського православ'я та розбудови української держави.

Подальші розвідки варто направити на дослідження ролі протестантських та інших церков в розбудові незалежної України.

1. Грушевський М. С. Духовна Україна / М. С. Грушевський. – К. : Либідь, 1994. – 560 с. **2.** Огієнко І. І. Українська церква. Нариси з історії української православної церкви / І. І. Огієнко. – К. : Україна, 1993. – 293 с. **3.** Панченко П. Національна ідея і релігія / П. Панченко // Вісті з України. – 1994, 24 лютого – 2 березня. – С. 6. **4.** Плохій С. Державна церква в Україні / С. Панченко // Ідеї, моделі, реалії, сучасність. – 1995. – № 7–8. – С. 106–114. **5.** Рибачук М. Не єдина національна церква, а єдина національна ідея / М. Рибачук // Віче. – 1994. – С. 135–144. **6.** Хмільовський М. Релігії в Україні. Стан і перспективи / М. Хмільовський // Другий міжнародний конгрес українців. – Львів. – 1994. – С. 159–169. **7.** Сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstst.gov.ua> **8.** Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» від 23 квітня 1991 року № 987–ХІІ.

Рецензент: д.т.н., професор Власюк А. П.

Breński W. (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)

ANALIZA PORÓWNAWCZA WYSOKOŚCI ŚRODKÓW FINANSOWYCH PRZEZNACZANYCH NA ROZWÓJ NAUKI W STANACH ZJEDNOCZONYCH AMERYKI PÓŁNOCNEJ I UNII EUROPEJSKIEJ

***Анотація.** В статті розкрито, що сфера досліджень має три основних проблеми: брак матеріальних засобів на розвиток, високий рівень фінансування науки з бюджету держави, функціонування старої організаційної структури сфери. Обґрунтовано, що метою діяльності вищої школи є проведення досліджень та навчання студентів кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «магістр». Показано, що в Польщі науково-технічна політика реалізується через фінансову модель типу B+R, яка відрізняється від світових тенденцій, що свідчить про різноманітність підходів окремих держав до фінансування науки.*

***Ключові слова:** розвиток науки, освітні програми, європейський освітній простір.*

***Аннотация.** В статье раскрыто, что сфера исследований имеет три основных проблемы: нехватку материальных ресурсов на развитие, высокий уровень финансирования с бюджета, функционирования старой организационной структуры. Обосновано, что целью деятельности высшей школы есть проведения исследований и обучение студентов квалификационного уровня «бакалавр» и «магистр». Показано, что в Польше научно-техническая политика реализуется с помощью финансовой модели типа B+R, которая отличается от мировых тенденций, что свидетельствует о различности подходов отдельных государств к финансированию науки.*

***Ключевые слова:** развития науки, образовательные программы, европейское образовательное пространство.*

***Annotation.** The research and development sphere all over the world often faces three main problems: lack of funds for its development, too high level of financing science from a state budget and functioning not modern organizational structure of the sphere. The academic didactics is connected with the reflection over education at universities both vocational (providing the BA degree) and academic ones. The aim of higher education is conducting scientific research and teaching at university of the first (BA) and second (MA) degrees. In Poland, the scientific and technology policy performs the research and development model of financing, unlike to the observed world tendencies. It,*

indeed, shows variety of attitudes of particular countries towards the issue of the amount of funds destined to science development.

Keywords: *development of science, educational programmer, European educational space.*

Obserwując wysiłki na rzecz stworzenia ujednoczonego ogólnoeuropejskiego modelu edukacji, a zwłaszcza szkolnictwa wyższego, widać, że proces ten zmierza nie tylko w kierunku integracji systemów edukacyjnych zjednoczonej Europy, ale staje się zarazem instrumentem integracji w rękach instytucji wspólnotowych. Co prawda formalnie nie istnieje wspólna polityka edukacyjna, a sprawy oświaty i szkolnictwa wyższego pozostają, jak inne dziedziny kultury narodowej, w gestii władz państw członkowskich, trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że integracja w tej sferze przeradza się w rodzaj *quasi*-polityki wspólnotowej realizowanej pod szyldem akcji i programów edukacyjnych Unii Europejskiej. Należy przy tym pamiętać, że pewne regulacje określające kierunki kształcenia w Europie zostały nakreślone w Procesie Boloński, który podpisało 29 państw europejskich w 1999 roku.

Temat analizy porównawczej wysokości środków finansowych przeznaczanych na rozwój nauki w stanach zjednoczonych amerykańki północnej i unii europejskiej jest badany w pracach Barcz J., Kawecka-Wyrzykowska E., Michałowska-Gorywoda K., Grosse T.G., Hardt Ł., Grzymkowska M., Kosikowski C., Kozłowski M., Nalepka A., Romas K., Sajdak A., Sitek M., Stabryła A., Woźniak K. Wojtaszczyk K.A.

Celem artykułu jest pokazanie problemów sfery badawczo-rozwojowej na całym świecie: brakiem środków na rozwój, zbyt wysokim poziomem finansowania nauki ze środków z budżetu państwa oraz funkcjonowaniem nienowoczesnej struktury organizacyjnej sfery. Dydaktyka akademicka związana jest z refleksją nad kształceniem w szkołach wyższych zarówno zawodowych (nadających absolwentom tytuł licencjata), jak i w szkołach wyższych posiadających status akademicki, czyli w uniwersytetach i różnego typu akademiach. Celem szkolnictwa wyższego jest prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie na studiach pierwszego i drugiego stopnia. W Polsce polityka naukowo-technologiczna realizuje model finansowania B+R odwrotnie do obserwowanych tendencji światowych. To chociażby pokazuje różnorodność podejścia poszczególnych państw do problematyki wysokości środków finansowych przeznaczanych na rozwój nauki.

Realia edukacyjne Europy. Znawcy realiów edukacyjnych w Europie w pełni zdają sobie sprawę, że reforma strukturalna szkolnictwa wyższego we wszystkich dwudziestu pięciu krajach Unii Europejskiej wymaga ponownego opracowania minimum programowego, wspólnego dla wszystkich uczestników europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Zabieg taki wydaje się uzasadniony, ponieważ w sytuacji zbliżania standardów szkolnictwa wyższego

jest potrzebna większa porównywalność dyplomów uzyskiwanych w ramach tego samego kierunku studiów w różnych krajach europejskich. Punktem wyjścia w dyskusji przedstawiciele różnych europejskich krajów odpowiedzialnych za sprawy szkolnictwa wyższego stało się przede wszystkim przeprowadzenie badań ankietowych, oceniających aktualny „stan dyscypliny” w celu zebrania danych porównawczych na temat przedmiotów wykładanych na uniwersytetach na całym kontynencie.

Zaangażowane przez Wspólnotę i wydatkowane w tym celu środki są co prawda adresowane do wszystkich państw członkowskich, ale tylko wtedy, kiedy spełnią one określone warunki i standardy dyktowane przez Brukselę, wychodzące naprzeciw oczekiwaniom architektów wspólnego europejskiego obszaru edukacyjnego. Sposób postępowania instytucji wspólnotowych po tym względem jest przykładem stosowania instrumentów «miękkiej polityki» w sprawach edukacji europejskiej, bez odwoływania się do formy charakterystycznej dla wspólnych polityk, przesuwających uprawnienia decyzyjne na szczebel wspólnotowy. W tych warunkach proces integracji narodowych systemów edukacyjnych w ramach zjednoczonej Europy musi przebiegać stopniowo, w sposób zróżnicowany, przy zachowaniu świadomości, że mamy do czynienia ze złożoną i delikatną z natury materią dziedzictwa kultury narodowej i związanych z nią wartości wyznawanych przez społeczeństwo. W tych okolicznościach nawet najbardziej słuszne, racjonalne przesłanki reformy edukacji europejskiej nie pozwalają na czysto instrumentalne podejście do problemu.

Wśród argumentów przytaczanych na rzecz ściślejszego integrowania narodowych systemów edukacyjnych w jeden bardziej uniwersalny model europejski, najmocniej zaznacza się argument ekonomiczny. Wiąże się on z deklarowaną przez Unię Europejską determinacją do stawienia czoła wyzwaniom współczesności. Narody zjednoczonej Europy muszą nadążyć za innymi w światowym wyścigu do postępu i nowoczesności, jeśli chcą sprostać wyzwaniom globalnego rynku i zająć należne im miejsce na arenie międzynarodowej. Celów tych nie sposób osiągnąć bez oparcia się na nowoczesnej i innowacyjnej gospodarce bazującej na wiedzy i wykształconym, dobrze zarządzanym społeczeństwie obywatelskim. Od niego zależeć będzie postęp społeczny i naukowo-techniczny, które stanowią o ogólnym rozwoju. Roli dobrego systemu edukacyjnego nie sposób przecenić, ponieważ leży w nim klucz do postępu i dobrobytu, a co za tym idzie bezpieczeństwa, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i międzynarodowym. Świadomość konieczności podejmowania wysiłków na rzecz integracji edukacji europejskiej znalazła swój wyraz w *Strategii lizbońskiej*, dokumencie wyznaczającym najważniejsze cele rozwojowe Unii Europejskiej [Wojtaszczyk, (2006), s. 330 i n.].

Wspólnota Europejska wspiera również kształcenie zawodowe, uwzględniając zmiany w przemyśle i związaną z tym potrzebę przekwalifikowania, ułatwienie dostępu do kształcenia zawodowego i umocnienie współpracy w tej dziedzinie

(również z przedsiębiorstwami). Tworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego zawiera w sobie m.in. wzajemne uznawanie kwalifikacji, europejski system transferu punktów kredytowych – *Europcan Credit Transfer System* – ECTS i wspomagane jest takimi programami, jak Erasmus, Socrates, NARIC, ENIC [Barcz, Kawecka-Wyrzykowska, Michałowska-Gorywoda, (2007), s. 327].

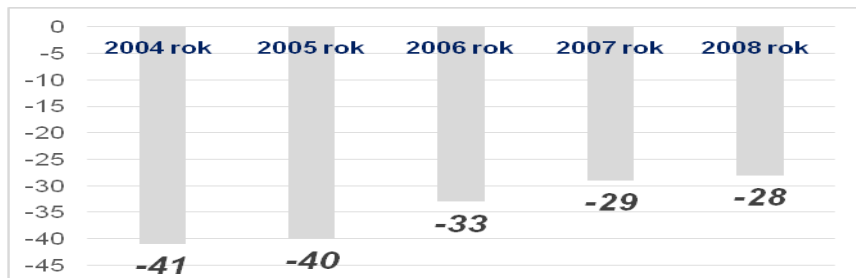
Stany Zjednoczone i ich potencjał rozwojowy. W przypadku Stanów Zjednoczonych szacuje się, że w nauce pracuje ok. 1 mln osób. Jest to największy potencjał naukowy odnotowany na świecie. Ośrodki naukowe Stanów Zjednoczonych zlokalizowane są głównie w trzech stanach: w Nowym Jorku, Kalifornii i Massachusetts. Blisko połowa personelu naukowego znajduje się w sześciu stanach: w Nowym Jorku, Illinois, Kalifornii, Pensylwanii, Teksasie i New Jersey. W organizacji badań oraz kształceniu kadry naukowej ważną rolę spełniają fundacje: Smithsonian Institution (założona w 1846 r.), Fundacja Carnegiego (założona w 1902 r.), Fundacja Rockefellera (założona w 1913 r.), Fundacja Forda (założona w 1936 r.) i inne. Stany Zjednoczone od zawsze zajmują czołowe miejsce pod względem rozwoju nauki oraz techniki na świecie. W zakresie nauk o profilu matematyczno-przyrodniczym, większość osiągnięć naukowych dokonano właśnie w Stanach Zjednoczonych. Tylko w okresie 1901–2003 aż 280 laureatów Nagrody Nobla w zakresie fizyki, medycyny, chemii i fizjologii pochodziło ze Stanów Zjednoczonych [<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Stany-Zjednoczone-Nauka;4575389.html> (22.09.2015)].

Ogromną rolę w rozwoju amerykańskiej nauki oraz techniki odegrały dotacje, jednakże doskonałym uzupełnieniem organizacji finansowania stało się amerykańskie prawodawstwo. Stymulatorem badań przemysłowych, jakie prowadzone są przedsiębiorstwach amerykańskich jest zwłaszcza prawo podatkowe (państwo przyznaje ulgi na badania oraz realizację prac rozwojowych prowadzonych w przedsiębiorstwach). Ważną rolę odgrywa także polityka antymonopolowa, jak również system ochrony własności intelektualnej. Taka budowa przepisów prawnych wychodzących naprzeciw oczekiwaniom świata nauki i badań jest dowodem zdrowia gospodarki rynkowej. Postępowanie rządu skutecznie zniechęcało firmy do praktyk monopolistycznych a tym samym zmuszały je do stałego wprowadzania innowacji technicznych. Istotną rolę w rozwoju zwłaszcza uniwersyteckiej przedsiębiorczości odegrała tzw. ustawa Bayh-Dole z 1980 roku, która pozwoliła kontraktorom na realizację badań finansowanych przez rząd federalny. Chodziło tu głównie o uniwersytety, małe i średnie przedsiębiorstwa oraz organizacje *non-profit*. Podmioty te uczestniczyły w patentowaniu wynalazków, w efekcie czego nastąpił szybki wzrost wynalazczości oraz innowacyjności a tym samym wzrost dochodów uniwersytetów z tytułu sprzedaży patentów lub tantiem z licencji [<http://forumakad.pl/archiwum/2002/09-10/ARTYKULY/30-esej.htm> (22.09.2015)].

Stany Zjednoczone znalazły zatem swój indywidualny sposób na finansowanie rozwoju nauki. Nie są to wyłącznie dotacje, czy subwencje. Chodzi przede

wszystkim o udogodnienia i minimalizowanie do niezbędnego wysokości podatków nakładanych na naukę.

Mimo upływu lat nadal utrzymuje się znaczną różnicą w poziomie innowacyjności pomiędzy UE a Stanami Zjednoczonymi, co potwierdzono m.in. w opublikowanej w 2009 roku analizie przeprowadzonej przez PRO INNO Europe (organizacja utworzona z inicjatywy Komisji Europejskiej – Dyrektoriatu Generalnego Przemysłu i Przedsiębiorczości). Wyniki analizy zostały zaprezentowane na poniższym rysunku nr 1.



Rys. 1. Różnica w poziomie wskaźnika innowacyjności między UE a USA

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *European Innovation Scoreboard 2008. Comparative Analysis of Innovation Performance*, Pro Inno. Europe paper No 10, European Commission, January 2009, s. 19

Priorytety Europy a sytuacja Polski. W Europie nakłady na badania zostały od początku ubiegłej dekady praktycznie realnie zamrożone, niską pulę środków skoncentrowano na mało kosztownych badaniach podstawowych, gdyż finansowanie drogich badań przemysłowych stało się mało realne. W konsekwencji zredukowano zatrudnienie w instytucjach powołanych do badań przemysłowych (tzw. JBR-ach), które same znalazły się poza przemysłem, koncentrując kadry badawcze i badania w uniwersytetach, a regulację podziału środków budżetowych pozostawiając samym naukowcom poprzez ich reprezentację w Komitecie Badań Naukowych. Prywatyzując duże zakłady w drodze sprzedaży inwestorom zagranicznym nie zadbano o włączenie dawnych JBR-ów do sieci korporacyjnej nowych właścicieli, którzy dysponując własnym zapleczem badawczym zlokalizowanym za granicą, nie wykazują zainteresowania korzystaniem z lokalnych źródeł innowacji [Nalepka, Ujwara-Gil, (2010), s. 217]. Ta sytuacja także jest zróżnicowana w poszczególnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. I tak na przykład pozycja polskich uczelni w świecie i w Europie jest żenująco niska. Polskie uczelnie muszą więc przeprowadzić reformę szkolnictwa wyższego zmierzającą do radykalnego wzrostu jakości kształcenia i poprawy jakości zarządzania w uczelniach. Publiczne i niepubliczne szkoły

wyższe muszą, jak najszybciej, w pełni włączyć się w realizację ustaleń Procesu Bolońskiego i wdrożyć wszystkie zalecenia Unii Europejskiej, które gwarantują im zmniejszenie dystansu do pierwszej pięćdziesiątki szkół wyższych w Europie i pierwszej setki uczelni w świecie. Oczekiwane, konieczne zmiany w funkcjonowaniu uczelni muszą mieć charakter ewolucyjny i przebiegać tak szybko jak tego wymaga międzynarodowa konkurencja na integrującym się, europejskim, otwartym rynku usług edukacyjnych, badawczych i doradczych. Rewolucyjne przemiany nie zyskały poparcia. Profesorowie opowiedzieli się za ewolucyjnymi, szybkimi przemianami [Stabryła, Woźniak (red.), (2012), s. 57].

W Polsce nie bez znaczenia jest także tzw. dotacja stacjonarna przeznaczana z budżetu państwa na bieżące funkcjonowanie uczelni publicznych. System podziału dotacji jest dosyć skomplikowany, a trudność w jego zrozumieniu powiększa też fakt, iż środki na działalność statutową uczelni uzależnione są także od tzw. oceny parametrycznej jednostki i jej ocen. Kontrowersje w tym zakresie budzi szczególnie punktacja publikacji recenzowanych. Szereg ograniczeń w dysponowaniu środkami pochodzącymi z budżetu państwa zawartych zostało w samym Prawie o szkolnictwie wyższym. Podstawowym ograniczeniem jest cel, na który może zostać przeznaczana dotacja z budżetu państwa [Stabryła, Woźniak (red.), (2012), s. 57]. Wobec tak trudnej sytuacji środowiska naukowo-badawcze rozpoczęły pozyskiwanie funduszy z innych źródeł – w tym dotacji Unii Europejskiej. Zgodnie z treścią art. 14 Traktatu o utworzeniu Wspólnoty Europejskiej definiującego rynek wewnętrzny jako *obszar bez granic wewnętrznych, na którym zostaje zapewniony wolny przepływ towarów, osób, usług i kapitału*, Unia Europejska gwarantuje wszystkim jej członkom prawo do lokowania kapitału, produkowania i sukcesywnego sprzedawania towarów, czy świadczenia usług w obrębie Wspólnoty. Regulacje wspólnotowe mają za zadanie wspierać realizację przedsięwzięć gospodarczych państw członkowskich Unii Europejskiej.

Polityka regionalna i możliwość korzystania z funduszy strukturalnych w kontekście rozwoju nauki. Polityka regionalna i możliwość korzystania z funduszy strukturalnych mają na celu wzmocnienie konkurencyjności w poszczególnych regionach. Istotną rolę odgrywa także wzmocnienie atrakcyjności regionów, poprawa infrastruktury oraz zaistnienie szans dla rozwoju zasobów ludzkich i spójności społeczno-gospodarczej. Programy ramowe to istotne narzędzie mające na celu wpieranie rozwoju gospodarczego oraz społecznego poprzez międzynarodową współpracę naukową. Zbudowane są z kilkudziesięciu podprogramów z różnymi schematami i instrumentami [Waltoś, Rozmus (red.), (2012), s. 100 i n.].

Współpraca środowiska biznesowego z naukowo-badawczym z wykorzystania finansowania zewnętrznego jest w ostatnich latach coraz częstszą praktyką, która przynosi korzyści każdemu uczestnikowi tego biznesowo-naukowego «konsorcjum». Przedsiębiorcy traktują taką współpracę głównie komercyjnie.

Studenti, natomiast, patrzą na współpracę przez pryzmat zdobycia unikalnego doświadczenia, wiedzy, której nie są w stanie zdobyć na uczelniach, których nierzadko nie stać na dostarczanie studentom możliwości bezpłatnego zdobywania wiedzy w takiej materii i zakresie, jak uczyni to współpraca nosząca znamiona komercji. Tymczasem konstytucyjna zasada bezpłatności nauki jest jedną z najbardziej kontrowersyjnych i spornych w praktyce jej stosowania zasad ustrojowych dotyczących systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Nie jest natomiast, podobnie jak zasada autonomii, regulacja nową. Obecnie obowiązująca Konstytucja RP wprowadza zasadę bezpłatności, ustanawiając wprost, że nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna, a ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością. Zdanie pierwsze art. 70 ust 2 jest w istocie jasne. Wynika z niego, iż nauka we wszystkich szkołach publicznych, a zatem także wyższych, jest bezpłatna. Poza wszelką wątpliwością jest, że konstytucyjna zasada bezpłatności nauczania jest swoistym wyrazem partycypacji państwa w realizacji zadań określonych w samej konstytucji, związanych z kształtowaniem ściśle określonego systemu edukacji, zapewniającego jak najszerszym grupom powszechny i równy dostęp do podejmowania i kontynuowania studiów [Kosikowski (red.), (2012), s. 146].

Polska rzeczywistość, czyli najnowsze programy pomocowe. Obecnie trwa w Polsce nabór wniosków o dofinansowanie udzielane w ramach działania 1.3 «Ponadregionalne powiązania kooperacyjne» poddziałanie 1.3.1 «Wdrażanie innowacji przez MŚP» w ramach Programu Operacyjnego Polska Wschodnia 2014–2020. Przewidziano tutaj środki na dofinansowanie projektów polegających na opracowaniu innowacyjnych produktów czy usług poprzez wdrożenie wyników prac badawczo-rozwojowych. Pomoc będzie mogła wynieść aż 7 mln zł. Tyle mogą bowiem otrzymać na tworzenie innowacyjnych rozwiązań współpracujące ze sobą firmy.

W ramach tego poddziałania dofinansowane mogą zostać projekty realizowane na terytorium makroregionu Polski wschodniej dotyczące inwestycji początkowej i prowadzące do stworzenia innowacyjnych (co najmniej na poziomie kraju) produktów poprzez wdrożenie (własnych bądź nabytych) wyników prac B+R. Pod pojęciem inwestycji początkowej rozumieć należy inwestycję w rzeczowe aktywa trwałe lub wartości niematerialne i prawne związane z założeniem nowego zakładu, zwiększeniem zdolności produkcyjnej istniejącego zakładu, dywersyfikacją produkcji zakładu poprzez wprowadzenie produktów uprzednio nieprodukowanych w zakładzie lub zasadniczą zmianą dotyczącą procesu produkcyjnego istniejącego zakładu. Wynika to z art. 2 ust. 49 lit. a) rozporządzenia Komisji nr 651/2014/UE z dnia 17 czerwca 2014 r. uznającego niektóre rodzaje pomocy za zgodne z rynkiem wewnętrznym w zastosowaniu art. 107 i 108 Traktatu [Sitek, Szpringierem, Cira K. (2000), s. 108–110].

Dofinansowane mogą zostać poszczególne etapy procesu inwestycyjnego, prowadzące do powstania innowacji. Wydatkami kwalifikowalnymi są m.in. koszty opracowania analizy rynku i możliwości ulokowania na nim produktu, przygotowanie dokumentacji wdrożeniowej, usługi w zakresie wzornictwa, uzyskanie patentu czy też zdobycie certyfikatów i akredytacji, od których uzależnione jest wdrożenie produktów lub technologii. Dofinansowane mogą też zostać wydatki poniesione na nabycie wartości niematerialnych i prawnych w formie patentów, know-how, licencji oraz innych praw własności intelektualnej, niezbędnych do wdrożenia własnych lub nabytych prac B+R. Natomiast w ramach ostatniego etapu realizacji inwestycji sfinansować można także zakup, montaż i uruchomienie maszyn, urządzeń, linii produkcyjnej lub technologicznej.

O wsparcie wnioskować mogą mikro-, mali i średni przedsiębiorcy prowadzący działalność gospodarczą na terytorium Polski potwierdzoną wpisem do odpowiedniego rejestru:

- zatrudniający co najmniej 5 pracowników w ostatnim roku obrotowym trwającym przynajmniej 12 miesięcy,
- osiągający przychody ze sprzedaży nie mniejsze niż 600 tys. zł przynajmniej w jednym zamkniętym roku obrotowym w okresie 3 lat poprzedzających rok, w którym składany jest wniosek o dofinansowanie.

Wymagane jest również przynależenie, od co najmniej 6 miesięcy przed dniem złożenia wniosku o dofinansowanie, do ponadregionalnego powiązania kooperacyjnego. Do takiego powiązania kooperacyjnego przynależać musi minimum 5 przedsiębiorców, działających w pokrewnych sektorach. Chodzi tutaj o to, aby prowadząc działalność gospodarczą współpracowali oni ze sobą w procesie tworzenia produktów (wyrobów lub usług) o komplementarnym charakterze. Ponadto wymagane jest, aby w skład takiego powiązania wchodził członek z co najmniej 2 województw, w tym przynajmniej jednego z terenu makroregionu Polski Wschodniej. Ponadto na dzień złożenia wniosku takie powiązanie musi funkcjonować od co najmniej 12 miesięcy.

Program Polska Wschodnia to instrument wsparcia rozwoju społeczno-gospodarczego 5 województw: lubelskiego, podlaskiego, podkarpackiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego. Maksymalna wysokość dofinansowania, jaką może uzyskać wnioskodawca na realizację jednego projektu, ustalona została na poziomie 7 mln zł. Minimalna wartość kosztów kwalifikowalnych wynosi 1 mln zł, a maksymalna – 50 mln euro.

Okres realizacji projektu nie może przekroczyć 30 miesięcy. Niedopuszczalne jest jego rozpoczęcie przed dniem złożenia wniosku o dofinansowanie lub w dniu jego złożenia. Natomiast realizacja samej inwestycji nie może wykroczać poza końcową datę okresu kwalifikowalności kosztów w ramach Programu Operacyjnego Polska Wschodnia 2014–2020. Oznacza to, że nie może zakończyć się później niż 31 grudnia 2023 r.. Wnioski o przyznanie

wsparcia w ramach ogłoszonego naboru przyjmowane będą do dnia 30 października 2015 roku. Składać je należy w wersji elektronicznej za pośrednictwem Generatora Wniosków udostępnionego na stronie internetowej PARP – www.parp.gov.pl. Warunkiem uznania, że wniosek o dofinansowanie został złożony do PARP, jest formalne potwierdzenie przez wnioskodawcę złożenia wniosku w Generatorze Wniosków. Jako data złożenia wniosku traktowana jest data wygenerowana przez system po naciśnięciu przycisku «Złóż wniosek» w Generatorze Wniosków. Podczas oceny wniosków pod uwagę będzie brana przede wszystkim innowacyjność produktu oraz jego potencjał rynkowy. Priorytetowo będą traktowane projekty generujące miejsca pracy oraz wpisujące się w zakres regionalnych inteligentnych specjalizacji, wspólnych dla co najmniej dwóch regionów [Romas, (2015), s. 22]. Program ten może stać się realną szansą dla rozwoju polskiej nauki.

Postępowanie Unii Europejskiej w kwestii finansowania rozwoju nauki.

Zasady postępowania Unii Europejskiej w kwestii finansowania rozwoju nauki muszą być spójne z ogólnie przyjętą polityką. Kształtowanie polityki gospodarczej w Unii Europejskiej może być skuteczne jedynie przy wykorzystaniu wspólnych zasad politycznych. Formalne uzgodnienia dotyczące koordynacji polityk gospodarczych w różnych ich zakresach przybierają postać tzw. otwartej metody koordynacji. Polega ona na wzajemnym monitorowaniu oraz na składaniu przez państwa członkowskie do Komisji sprawozdań dotyczących sytuacji i działań w omawianej strefie. Z drugiej strony, Rada sprawuje nadzór nad rozwojem gospodarczym i ocenia zbieżność narodowych polityk gospodarczych z ogólnymi wytycznymi [Such-Prygiel, 2012, s. 350]. Jeżeli nadzór ten doprowadzi do ustalenia, że polityka gospodarcza państwa nie jest zgodna z ogólnymi wytycznymi albo, że stanowi zagrożenie dla właściwego funkcjonowania unii gospodarczej i walutowej, Rada powinna przedsięwziąć odpowiednie środki [Witkowska, (2008), s. 235].

Dzisiaj prawo wspólnotowe nie przewiduje harmonizacji krajowych systemów edukacyjnych, działania Wspólnoty mają jednak zmierzać do rozwoju europejskiej edukacji (TWE, art. 149, pkt 2). Można zatem przyjąć, że celem polityki edukacyjnej Wspólnoty Europejskiej jest sprzyjanie mobilności studentów i nauczycieli, między innymi przez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów, a także propagowanie współpracy między instytucjami edukacyjnymi oraz wymiany informacji i wzajemnych doświadczeń. Rada Unii może w tym zakresie zastosować różne środki, ale z wyłączeniem jakiegokolwiek harmonizacji przepisów ustawowych i wykonawczych (TWE, art. 149, pkt 4) [Wach, (2007), s. 31].

Także należy podkreślić działania Strategii «Europa 2020», która stawia sobie za cel poprawę konkurencyjności gospodarki UE. Najważniejszy jest tutaj «projekt flagowy»: Unia innowacji. Chodzi o dokończenie procesu tworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej, w tym zwiększającej swobodny przepływ

kadry naukowej w Europie. Obejmuje to wprowadzenie patentu wspólnotowego oraz zwiększenie inwestycji dotyczących rozwoju infrastruktury i badań rozwojowych do 2020 roku. Innymi projektami mającymi promować omawiany kierunek rozwoju gospodarki europejskiej będą działania zwiększające umiejętności na rynku pracy, wzmacniające systemy edukacyjne oraz zapewniające większą mobilność studentów w Unii Europejskiej [Grosse, Hardt, (2010), s. 108].

Współpraca środowiska biznesowego z naukowo-badawczym może mieć różne formy. Przedsiębiorstwa świadomie zarządzające swoją marką pracodawcy wiedzą, jak wiele korzyści mogą dostarczyć studentom, współpracując z nimi oraz jak wiele mogą zyskać, dzięki współpracy ze studentami, na przykład piszącymi prace na temat rzeczonych przedsiębiorców. Firmy promują się zatem jako chętne do pomagania studentom w pisaniu prac końcowych w zamian za udostępnienie im materiałów z przeprowadzonych na potrzeby tych prac badań lub same proponują tematy, które są dla nich interesujące. Korzyść jest zatem w tym wypadku obopólna. Firma otrzymuje relewantne dla niej informacje, a student ma możliwość współpracy oraz dostęp do informacji pochodzących bezpośrednio ze źródła. Tego typu działania wymagają oczywiście pewnych regulacji, na przykład w postaci platformy do zarządzania projektami rekrutacyjnymi, ale odciążają jednocześnie działy HR, które często są wręcz zasypywane pytaniami od studentów potrzebujących informacji od firmy. Niektóre firmy mające już odpowiednie technologie, na które uprzednio uzyskały dofinansowanie z Unii Europejskiej, wywieszają na swojej stronie tematy prac, które są dla nich interesujące, a następnie studenci zgłaszają się w celu napisania ich. Ci mający najwyższe oceny otrzymują szansę na współpracę z firmą przy pisaniu, a czasem, w rezultacie, również na staż lub miejsce pracy. To także element budujący wizerunek pracodawcy jako mającego swój wkład w edukację. Student zyskuje dzięki temu poczucie, że pracuje na materiale przydatnym, a nie czysto teoretycznym, potrzebnym jedynie do skończenia kierunku [Kozłowski, (2012), s. 102].

Podsumowanie. Reasumując, należy podkreślić, że Wspólnoty są aktualnie jednym z największych, o ile nie największym fundatorem międzynarodowych projektów badawczych na świecie. Rozwój nauki, w szczególności jej ekonomicznych zastosowań, jest jednym z priorytetów Unii i służy realizacji celów określonych w Strategii Lizbońskiej, przyjętej w marcu 2000 r. Unia, stopniowo zwiększając nakłady na naukę, zmierza do stworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej (*European Research Area*), polegającej na zniwelowaniu barier w przepływie naukowców i środków finansowania, co pozwoli konkurować Europie ze Stanami Zjednoczonymi i Japonią. Niezależnie od kompetencji prawodawczych Wspólnot, Unia Europejska jest istotnym uczestnikiem i ważnym animatorem dyskusji nad szeroko rozumianymi społecznymi i cywilizacyjnymi konsekwencjami postępu biologii i medycyny w Europie i na świecie.

Dyskusja dotycząca konsekwencji rozwoju biomedycyny dla praw człowieka zajmuje istotne miejsce w działalności Parlamentu Europejskiego.

Institucją w sposób szczególnie zaangażowaną w debatę bioetyczną jest natomiast powołana przy Komisji Europejskiej – Europejska Grupa Etyczna do spraw Nowych Technologii [Grzymkowska, (2009), s. 59].

Rozwój nauki w dwóch porównywalnych regionach świata: Stanach Zjednoczonych oraz Unii Europejskiej kieruje się podobnymi wzorcami. Oba regiony dostrzegają wzajemne postępy, wzorują się i starają się przenieść sprawdzone standardy na rodzimy rynek. Trudno jednak mówić o pewnej porównywalności, skoro oba te rynki cechuje inna specyfika warunków, zwłaszcza prawa obowiązującego na tym terenie. Prawo to największy determinant powodzenia każdego przedsięwzięcia zmierzającego do rozwoju nauki. W sposób kompleksowy kształtuje rynek, definiując wszystkie podmioty, które mogą na tym rynku funkcjonować oraz mają szansę skorzystać z szeroko pojętej pomocy.

1. Barcz J., Kawecka-Wyrzykowska E., Michałowska-Gorywoda K., *Integracja europejska*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2007. 2. Grosse T. G., Hardt Ł., *Sektorowa czy zintegrowana, czyli o optymalnej strategii rozwoju polskiej wsi*, ProOeconomia Fundacja Ewaluacji i Badań Ekonomicznych, Warszawa 2010. 3. Grzymkowska M., *Standardy bioetyczne w prawie europejskim*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009 4. <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Stany-Zjednoczone-Nauka;4575389.html> (22.09.2015) 5. <http://forumakad.pl/archiwum/2002/09-10/ARTYKULY/30-esej.htm> (22.09.2015) 6. Kosikowski C. (red.), *Finanse publiczne i prawo finansowe: realia i perspektywy zmian : księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Eugeniuszowi Ruśkowskiemu*, Wydawnictwo Temida 2, Białystok 2012. 7. Kozłowski M., *Employer branding. Budowane wizerunku pracodawcy krok po kroku*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012 8. Nalepka A., Ujwara-Gil A., *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmoczonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Nowy Sącz 2010. 9. Romas K., *Dotacje na innowacje w Polsce wschodniej*, Dziennik Gazeta Prawna nr 71 z dnia 03.09.2015. 10. Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013 11. Sitek M., Szpringierem W., Cira K., *Podstawy prawne integracji europejskiej*, Nowy Sącz 2000. 12. Such-Prygiel M., *Zdrowie i aktywność fizyczna w opinii publicznej na podstawie wybranych raportów z badań CBOS, TNS OBOP i Diagnozy Społecznej, opublikowany w «Społeczne i rekreacyjnozdrowotne aspekty edukacji»*, pod red. I. Michałków, Wydanie I, Wydawnictwo: Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej Curie, Warszawa 2012. 13. Stabryła A., Woźniak K. (red.), *Determinanty potencjału i rozwoju organizacji*, Wydawnictwo Mfiles, Kraków 2012. 14. Wach K., *Europejski rynek pracy. Ekonomiczne aspekty funkcjonowania Unii Europejskiej*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2007. 15. Waltoś S., Rozmus A. (red.), *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012. 16. Witkowska M., *Zasady funkcjonowania Unii Europejskiej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008. 17. Wojtaszczyk K.A., *Integracja Europejska. Wstęp*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

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

Гелухова Н. М., ст. викладач, Синякова Л. П., ст. викладач, Крот М. В., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОЛЬ КОРПОРАТИВНОГО ПОДАТКОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ФІНАНСАМИ ПІДПРИЄМСТВ

Анотація. У статті досліджено теоретичні основи податкового менеджменту. Розкрито сутність корпоративного податкового менеджменту та з'ясовано його роль в системі управління фінансами підприємств. Розглянуто складові та основні напрямки корпоративного податкового менеджменту. Обгрунтовано місце та роль податкового планування у системі податкового менеджменту підприємств. Надано пропозиції з удосконалення корпоративного податкового менеджменту.

Ключові слова: податковий менеджмент, мінімізація податків, оптимізація податкової політики, податкове планування.

Аннотация. В статье исследованы теоретические основы налогового менеджмента. Раскрыта сущность корпоративного налогового менеджмента и выяснено его роль в системе управления финансами предприятий. Рассмотрены составляющие и основные направления корпоративного налогового менеджмента. Обосновано место и роль налогового планирования в системе налогового менеджмента предприятий. Даны предложения по совершенствованию корпоративного налогового менеджмента.

Ключевые слова: налоговый менеджмент, минимизация налогов, оптимизация налоговой политики, налоговое планирование.

Annotation. The article presents the theoretical foundations of tax management. The essence of corporate tax management is revealed and its role in the financial management of enterprises is clarified. The components and basic directions of corporate tax management are considered. The place and role of tax planning in the system of companies' tax management is grounded. The proposals to improve corporate tax management are proposed.

Keywords: tax management, tax minimization, optimization of tax policy, tax planning.

В умовах прийняття Податкового кодексу України актуальним є питання корпоративного податкового менеджменту. Податковий менеджмент є складовою всієї податкової політики, як на рівні держави, так і на рівні підприємства. Він являє собою систему принципів і методів

розробки та реалізації управлінських рішень, пов'язаних з вибором податкової системи, розрахунком податкових платежів, постійним контролем за їх здійсненням. Завданням податкового менеджменту є розробка податкової політики підприємства залежно від його економічної стратегії та напрямів діяльності, а також визначення такої системи податків, яка б дала змогу отримувати найбільші прибутки, оптимізуючи податкові платежі до державного бюджету [1, с. 125].

Система податкового менеджменту як важлива сфера науково-практичних досліджень, втілена у працях відомих вчених-економістів, серед них роботи: Ю. Б. Іванова, В. В. Карпової, А. Я. Кізіми, А. І. Крисоватого, Т. М. Реви та ін.

Метою нашого дослідження є висвітлення сутності та ролі корпоративного податкового менеджменту в системі управління фінансами підприємств.

Податкові платежі займають вагомую частку у фінансових потоках суб'єктів господарювання. Від грамотного, професійного рішення, ухваленого ними з урахуванням податкових наслідків, залежать подальший розвиток бізнесу та можливості його зростання. Недооцінка цієї сторони фінансової діяльності підприємств, допущені помилки в розрахунках при оподаткуванні обертаються значними фінансовими втратами.

На сьогоднішній день вести бізнес, не прорахувавши, скільки принесе прибутків та чи інша операція і скільки потрібно буде при цьому заплатити податків, практично неможливо. Проблеми оподаткування, обліку і управління податками за значущістю можна порівняти лише з проблемами, що виникають безпосередньо в процесі виробничої або будь-якої іншої підприємницької діяльності. Ця значимість виражається в конкретних сумах, які сплачуються державі. Податкові платежі, охоплюючи всю виробничу і господарську діяльність підприємств, визначають склад ціни, впливають на ефективність виробництва, а також є найважливішим чинником при ухваленні бізнес-рішення [2, с. 200].

Формування та реалізація корпоративного податкового менеджменту є управлінським процесом, оскільки супроводжує практично кожен функцію бізнесу і обслуговуючих процесів. Це пов'язано, по-перше, з тим, що податки суттєво впливають на прийняття стратегічних і тактичних управлінських рішень, по-друге, практично всі господарські операції підлягають податковому обліку. Фактично всі підприємницькі рішення приймаються тільки з урахуванням податків, можливостей їх оптимізації, прогнозних змін податкового законодавства. Зрештою, податковий менеджмент і його вдосконалення спрямовані не на мінімізацію сум податків, а на оптимізацію всієї фінансово-господарської діяльності підприємства, при цьому не має значення, чи метою діяльності суб'єкта господарювання є досягнення максимального прибутку, чи ні.

Корпоративний податковий менеджмент – це система управління податковими потоками підприємства шляхом використання науково обґрунтованих ринкових форм і методів та ухвалення управлінських рішень у сфері податкових доходів і витрат на макрорівні [2, с. 201]

Податковий менеджмент, як частина управлінського процесу підприємства, може бути зображений схемою (рис. 1), що включає такі складові, як:

- цільова підсистема – установлює цілі та задачі податкового менеджменту на основі підвищення якості його основних елементів;
- забезпечуюча підсистема – призначена здійснити методичне, інформаційне, правове та інше забезпечення процесу податкового менеджменту;
- функціональна підсистема – регулює функції процесу й порядок його здійснення. У межах цієї підсистеми вирішуються питання запровадження податкового планування, розробляється податкова стратегія, визначаються напрями облікової політики, принципи податкового обліку та контролю;
- управляюча підсистема – визначає учасників процесу податкового менеджменту та їх обов'язки.

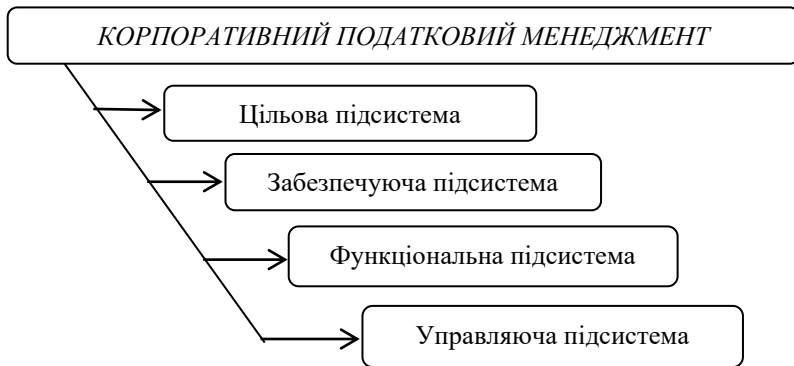


Рис. 1. Процес корпоративного податкового менеджменту

Такий напрямок податкового менеджменту як податкове планування за умови його правильної організації дає підприємству можливість дотримуватися податкового законодавства шляхом правильності розрахунку податків, зборів та інших платежів податкового характеру; звести до мінімуму податкові зобов'язання; максимально збільшити прибуток; розробити структуру взаємовигідних угод із постачальниками і замовниками; ефективно керувати грошовими потоками та уникати штрафних санкцій, що позитивно відіб'ється на подальшій фінансовій діяльності підприємства

Податкове планування доцільне завжди, і коли підприємство процвітає, і коли воно балансує на межі рентабельності або, що значно гірше, на межі банкрутства. За умови грамотного підходу покращення фінансового стану підприємства не буде пов'язане з податковими порушеннями.

Залежно від характеру управлінських рішень у податковому менеджменті виділяють такі основні напрями (рис. 2).



Рис. 2. Основні напрями податкового менеджменту на підприємстві

Найважливішими показниками ефективності податкового менеджменту та його впливу на фінанси підприємств є мінімізація та оптимізація податкових зобов'язань, оскільки для фінансової діяльності суб'єктів господарювання важливим є кінцевий результат, а саме економія на податках.

Часто поняття «мінімізація» та «оптимізація» ототожнюють. Ці явища є досить близькі, але не рівнозначні. В принципі, мінімізація і оптимізація мають спільну мету – зниження податкового тягара платників податків. Проте, якщо мінімізація платежу застосовується до якогось конкретного податку при певній ситуації, то оптимізація носить системний характер і направлена на раціоналізацію податкової політики підприємства в цілому.

Тому, запроваджуючи систему податкового менеджменту, підприємство повинне мати на меті не тактику мінімізації податків, а стратегію оптимального управління податковими потоками, оскільки вони можуть вплинути на зростання фінансових ресурсів підприємства після оподаткування.

На сьогоднішній день в Україні необхідність мінімізації податків зумовлена високим податковим тиском на противагу кількості благ, які може надати суспільству держава. Відповідно, платники податків вдаються до різних схем мінімізації податкових зобов'язань, що включають схеми, засновані на прогалинах законодавства та схеми, пов'язані з прямим порушенням норм закону. Схема мінімізації податкових платежів підприємств в межах, дозволених Податковим кодексом України зображені на рис. 3 [2, с. 213].



Рис. 3. Схема мінімізації податків у структурі корпоративного податкового менеджменту

Що стосується способів оптимізації податкових платежів, то вони є досить різноманітні. Найбільш поширені серед них:

- метод відстрочення податкового платежу – ґрунтується на тій обставині, що термін сплати більшості податків обумовлений моментом виникнення об'єкта оподаткування та календарним періодом (місяць, квартал, рік);

- метод прямого скорочення об'єкта оподаткування – має на меті позбавитися від певних операцій, що підлягають оподаткуванню і при цьому не здійснити негативного впливу на господарську діяльність підприємства.

- метод застосування законодавчо встановлених пільг і преференцій для різних галузей економіки та груп платників податків – став можливим завдяки встановленню особливих режимів оподаткування для окремих галузей, видів діяльності, що найбільше потребують державної підтримки;

- податкове бюджетування – є підсумковою частиною корпоративного податкового планування, регулювання та контролю, а також комбінованим способом оптимізації податкових потоків суб'єктом господарювання. Податкове бюджетування базується на виборі оптимальних рішень у сфері податкових доходів і витрат з метою отримання максимального

податкового прибутку з подальшим ухваленням рішень щодо його ефективного вкладення (використання) [2, с. 217].

Під час здійснення фінансової діяльності податки виступають потужним економічним важелем і впливають на процес прийняття управлінських рішень підприємством, нерідко змінюючи тактику ведення бізнесу. Вважаємо, що на підприємствах повинні бути фахівці, на яких покладалися би функції забезпечення фінансової діяльності саме з податкової точки зору. Зазвичай такі обов'язки виконують бухгалтери підприємств, що знижує якість роботи податкового сектору фінансів підприємства. Ведення оптимальної податкової політики вимагає від фахівців (податкових менеджерів) певних знань і навичок, а саме:

- досконале вивчення податкового законодавства для своєчасного і правильного нарахування та слати податкових платежів;
- пошук оптимізації сплати податкових зобов'язань;
- вміння платити мінімально, застосовуючи законні методи зменшення податкового тиску.

Таким чином, корпоративний податковий менеджмент, будучи органічною частиною фінансів підприємств, забезпечує формування і підвищення ефективності фінансового потенціалу суб'єктів господарювання, регулювання його взаємовідносин із державою в процесі перерозподілу доходів і наповнення держбюджету. При цьому ефективність податкового менеджменту значно підвищується за умови правильної і цілеспрямованої організації, що передбачає розробку плану, цілей і завдань податкового планування, а також розробку і реалізацію схем мінімізації та оптимізації податкових платежів.

1. Гринчук Ю. С. Податковий менеджмент в системі управління підприємством / Ю. С. Гринчук, В. Ю. Гринчук // Фінанси та оподаткування. – 2011. – № 3. – С. 125–127. 2. Бечко П. К. Податковий менеджмент : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / П. К. Бечко, Н. В. Лиса. – К. : Центр учбової літера тури, 2009. – 288 с.

Рецензент: д.е.н., професор Борейко В. І.

Гелухова Н. М., ст. викладач, Синякова Л. П., ст. викладач, Крот М. В., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФІНАНСОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ НА ПІДПРИЄМСТВІ

Анотація. У статті розглянуто концептуальні основи фінансового менеджменту підприємства, досліджено мету, завдання та його управлінський комплекс. Висвітлено роль ефективності фінансового менеджменту на підприємстві. Проаналізовано проблеми загальної системи управління фінансами підприємства. Обґрунтовано важливість удосконалення системи фінансового менеджменту. Розроблено рекомендації з оптимізації окремих складових фінансового менеджменту на підприємстві.

Ключові слова: фінансовий менеджмент, система фінансового менеджменту, управління фінансовими ресурсами.

Аннотация. В статье рассмотрены концептуальные основы финансового менеджмента предприятия, исследованы цели, задачи и его управленческий комплекс. Освещена роль эффективности финансового менеджмента на предприятии. Проанализированы проблемы общей системы управления финансами предприятия. Обоснована важность усовершенствования системы финансового менеджмента. Разработаны рекомендации по оптимизации отдельных составляющих финансового менеджмента на предприятии.

Ключевые слова: финансовый менеджмент, система финансового менеджмента, управления финансовыми ресурсами.

Annotation. The article examines the conceptual foundations of a financial management of the company. The goal and objectives of its management complex are investigated. The role of the efficient financial management in the enterprise is highlighted. The problems of the overall financial management system of the company are analyzed. The importance of improving financial management systems is substantiated. The recommendations on optimization of the individual components of financial management in the enterprise are developed.

Keywords: financial management, financial management system, management of financial resources.

Ефективність системи фінансового менеджменту суб'єкта господарювання визначається його спроможністю своєчасно реагувати на зміну умов зовнішнього економічного середовища в умовах асиметрії інформації на фінансовому ринку, посилення конкуренції щодо ресурсів та ринків збуту. Об'єктивним є той факт, що вимоги до побудови ефективної системи фінансового менеджменту на підприємстві сьогодні диктується динамічністю економічних процесів: глобалізаційними тенденціями, темпами інноваційного розвитку, соціальними факторами, що у комплексі визначають напрями розвитку системи фінансового менеджменту в цілому та окремих її складових.

Питанням формування ефективної системи фінансового менеджменту на підприємстві присвячені наукові праці багатьох вчених, таких як: І. О. Бланка, А. М. Поддєрьогіна, Г. Г. Кірейцева, О. П. Крайник та ін. Проте ряд актуальних проблем щодо підвищення ефективності фінансового менеджменту є не вирішеними [1, с. 290].

Метою нашого дослідження є визначення напрямів удосконалення системи фінансового менеджменту на підприємстві, розробка рекомендацій з оптимізації окремих складових системи управління фінансами підприємства.

Виклад основного матеріалу. Геополітичні та економічні орієнтири інтеграції України у глобальне світове середовище потребують змін у сутності діяльності основної ланки, невід'ємної складової всієї економіки країни – підприємства. Однією з головних ознак, що свідчать про економічний розвиток підприємства, є безперервний процес удосконалення його управлінської діяльності, у тому числі фінансового менеджменту.

Сьогодні будь-яке підприємство не може зберегти міцні ринкові позиції, забезпечити високий рівень конкурентоспроможності у довгостроковому і короткостроковому періодах та виконати стратегічні завдання в умовах жорсткої конкуренції, не налагодивши ефективної системи фінансового менеджменту. Виступаючи, як складова системи загального менеджменту, фінансовий менеджмент систематизує принципи і методи розроблення та реалізації управлінських рішень щодо формування, розподілу та використання фінансових ресурсів підприємства, організації та оптимізації його грошових потоків (рис.1) [2, с. 5].

Однією з проблем загальної системи управління підприємством є недостатня ефективність організації управління фінансовими ресурсами. Управління фінансовими ресурсами належить до основних завдань фінансового менеджменту. Фінансові ресурси виступають інструментом впливу на виробничо-торгівельний процес підприємства. Цей вплив здійснюється через систему фінансового менеджменту підприємства.

Проте найбільшій увазі у фінансовому менеджменті підприємства потребує проблема раціонального управління фінансовими ресурсами, на якій базується ефективність процесу досягнення економічних цілей господарюючого суб'єкта. Використання зарубіжного досвіду фінансового

менеджменту передбачає орієнтацію на управління грошовими потоками підприємства в розрізі операційної, інвестиційної та фінансової діяльності і базується на концепції фінансової рівноваги підприємства.



Рис. 1. Мета та завдання фінансового менеджменту

Фінансовий менеджмент спрямований на управління фінансовими ресурсами і фінансовими відносинами, що виникають між суб'єктами господарювання в процесі руху фінансових ресурсів. Фінансовий менеджмент доцільно розглядати як складний управлінський комплекс (рис. 2).

З наведеного можна зробити висновок, що фінансовий менеджмент є підсистемою загального управління фінансово-господарською діяльністю підприємств, яка містить сукупність принципів, методів і форм організації управління всіма аспектами його фінансової діяльності та спрямована на реалізацію стратегічних і тактичних цілей підприємства.

Важливою є роль фінансового менеджменту в сфері великого бізнесу. Тут діє закон переходу кількості в якість. Великий бізнес потребує значного потоку капіталу і, відповідно, значного потоку споживачів продукції. При цьому в бізнесі переважають фінансові операції, пов'язані з інвестиціями. Тому без ефективною системи фінансового менеджменту діяльність великих підприємницьких структур просто неможлива.

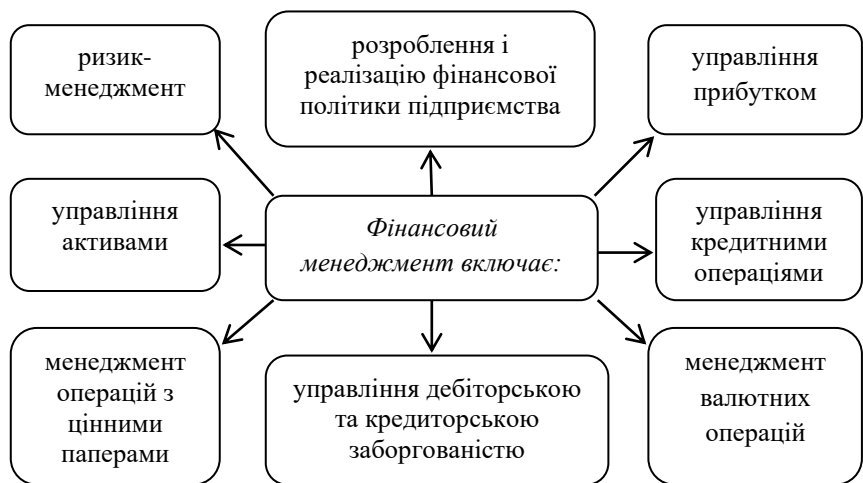


Рис. 2. Управлінський комплекс фінансового менеджменту

Що стосується малого бізнесу, то, вважається, що для таких суб'єктів достатньо кваліфікації бухгалтера чи економіста, оскільки фінансові операції майже не виходять за рамки безготівкових розрахунків. Проте, як свідчить практика, знання багатьох універсальних прийомів, накопичених фінансовим менеджером, можуть бути ефективно використані і в малому бізнесі.

Виходячи з практичного досвіду багатьох українських підприємств, можна стверджувати, що при формуванні фінансового менеджменту на підприємстві перш за все необхідно налагодити систему внутрішнього управління, що передбачає вживання таких заходів:

- перебудову всього механізму управління підприємством з урахуванням необхідності запровадження служби фінансового менеджменту;
- розробку організаційних структур управління з розподіленням виробництва на певні етапи;
- організацію роботи фінансового менеджменту з чіткою системою інформаційного обміну;
- сприяння оперативному реагуванню на поточні зміни в діяльності підприємства;
- розробку стандартів управлінського обліку для структурних підрозділів, а також для всього підприємства, що забезпечить оперативне надходження і узагальнення необхідної фінансової інформації;
- автоматизація фінансових розрахунків, яка має бути підкріплена засобами сучасних інформаційних технологій.

На наш погляд, систему фінансового менеджменту підприємства можна представити у вигляді схеми (рис. 3). Визначення проблеми або нереалізованих можливостей виявляється фінансовими менеджерами при оцінці реалізації попередніх рішень або при аналізі фінансово-господарської діяльності підприємства [3, с. 18].



Рис. 3. Система фінансового менеджменту підприємства

Система фінансового менеджменту на підприємстві є циклічним процесом та потребує постійного вдосконалення. На другому етапі управління фінансові менеджери аналізують можливість виникнення подібних проблем чи ситуацій у минулому та пристосовують набутий досвід до теперішніх можливостей, які можна використати в процесі управління фінансовими ресурсами підприємства. На цьому етапі є

взаємопов'язаними такі кроки, як аналіз отриманих даних, встановлення критеріїв ефективності та визначення системи альтернативних рішень, оскільки менеджер, спираючись на кожен з них, може повернутися назад і визначити їхню взаємодію зі своїм досвідом, знаннями, уміннями.

Щоб знайти оптимальне рішення тієї чи іншої проблеми вибору досконалої системи фінансового менеджменту підприємства, потрібно розглянути кілька різних варіантів. Їхнє дослідження допоможе вибрати один із них, що забезпечить отримання максимального ефекту. Отже, на етапах визначення найкращого з альтернативних рішень і його прийняття, фінансовий менеджер повинен проаналізувати можливі наслідки й ефекти кожного з альтернативних варіантів та обрати такий, що найбільше відповідає цілям і завданням підприємства в цілому.

Оцінка результатів реалізації рішення є безперервним процесом, що передбачає проведення опитування працівників, організацію перевірок дотримання графіків упровадження, визначення економії, контроль за виконання поставлених завдань, проведення зборів, оцінку задоволення покупців, постачальників, фінансових закладів, потенційних інвесторів.

Удосконалення системи фінансового менеджменту підприємства можна розглядати як один із головних чинників підвищення ефективності будь-якої виробничо-господарської діяльності. Від цього залежить поліпшення позицій підприємства в конкурентній боротьбі, його стабільне функціонування та динамічний розвиток.

Отже, для успішного розв'язання нагальних проблем фінансового управління підприємств необхідна концентрація зусиль як державних органів управління, так і внутрішнього управлінського персоналу кожного підприємства. Результатом такої спільної роботи має стати ефективний механізм управління власними фінансовими ресурсами при раціональній державній підтримці та при умові створення сприятливих передумов залучення зовнішніх коштів.

Таким чином, вдосконалення системи фінансового менеджменту на підприємстві є ефективним інструментом, який забезпечує своєчасне виявлення та попередження проблем у діяльності будь-якої організації.

1. Шишова Ю. Г. Трансформація системи фінансового менеджменту на підприємстві : нові завдання та вимоги / Ю. Г. Шишова // Економічний простір. – 2012. – № 68. – С. 290–291. **2.** Фінансовий менеджмент у схемах і таблицях / [Квач Я. П., Орлов В. М., Орлова О. В., Толкачова Г. В.]; за ред. д.е.н., проф. В. М. Орлова. – Одеса : 2012. – С. 2–5. **3.** Рудченко І. В. Удосконалення механізму управління фінансовими ресурсами підприємства / І. В. Рудченко // Сучасні питання економіки і права. – 2010. – С. 16–19.

Рецензент: д.е.н., професор Борейко В. І.

Глушко А. В., ст. викладач (Донецький національний університет, м. Вінниця)

ЗОБРАЖАЛЬНІСТЬ ЯК ФУНКЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА ІНТЕРНЕТ-НОВИН В КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

***Анотація.** У статті досліджено особливості використання зображальних компонентів у новинах мережових видань. Визначено роль візуалізації в контексті висвітлення подій на Сході України та в умовах ведення інформаційної війни. Розкрито функціональну та етичну доцільність використання фотографій у повідомленнях, що стосуються воєнних подій, а також негативні аспекти надмірного використання зображальних компонентів у мережових новинах.*

***Ключові слова:** візуалізація, зображальні засоби, вплив, інформаційна війна.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности использования изобразительных компонентов в новостях сетевых изданий. Определена роль визуализации в контексте освещения событий на Востоке Украины и в условиях ведения информационной войны. Раскрыто функциональную и этическую целесообразность использования фотографий в сообщениях, которые касаются военных действий, а также негативные аспекты чрезмерного использования изобразительных компонентов в сетевых новостях.*

***Ключевые слова:** визуализация, изобразительные средства, влияние, информационная война.*

***Annotation.** In the article the features of visual components usage in online media news is analyzed. The role of the visualization in the context of Eastern Ukraine news reporting and in condition of information warfare is determined. The functional and ethical expedience of picture usage in military actions related messages and the negative aspects of the visual components usage in online news are investigated.*

***Keywords:** visualization, visual tools, influence, information war.*

Актуальність дослідження зумовлена тим, що загальна тенденція до візуалізації медіа через складну соціально-політичну ситуацію набуває специфічного втілення в українських засобах масової комунікації (ЗМК). В умовах воєнного конфлікту дане явище зумовлюється не лише потребою оперативного та наочного інформування, але й необхідністю завойовувати більш вигідні позиції порівняно з інформаційним противником.

Події останніх років доводять надпотужну ефективність впливу ЗМК на свідомість людей в контексті збройного та інформаційного протистояння. Арсенал основних інструментів ведення пропаганди, розроблений ще в роки Другої світової війни, сьогодні не просто актуалізується, а й результативно впроваджується та вдосконалюється у практиці. Саме тому ця актуальна проблема знаходить своє відображення в останніх дослідженнях вітчизняних науковців. Зокрема, темі технологій інформаційної війни присвячено розвідки Ю. Горбаня, Н. Єляшевської, М. Кондратюка, О. Левченка, Л. Макаренка, Г. Почепцова. Специфіка візуалізації медіа та роль зображальних компонентів медіатексту досліджуються у працях О. Микитіва, В. Шевченко, М. Яцимірської та ін. Водночас роль ілюстративних засобів в контексті інформаційного протистояння часто розглядається лише з точки зору «фейків», а фотографія в традиційному розумінні залишається поза увагою.

До основних інструментів ведення інформаційної війни дослідники відносять пропаганду, дезінформування, провокації, психологічний тиск, диверсифікацію суспільної свідомості, поширення чуток, навішування ярликів тощо [1; 2]. Якщо раніше більшість з цих засобів втілювалася переважно за рахунок текстових повідомлень у друкованих ЗМІ та плакатистики як самостійного напряму зображального мистецтва, сучасні тенденції до візуалізації медіа призводять до того, що зображальна складова новин активно домінує над текстовою. Візуальні елементи дають наочність, відчуття реальності та достовірності, залученості читача, співпереживання, їх зміст сприймається швидше, краще запам'ятовується і зазвичай не викликає опору з боку аудиторії. До того ж, зображення, на відміну від тексту, може бути легко декодованим та інтерпретованим людьми, що належать до різних соціальних, етнічних, культурних, мовних груп, що, у свою чергу, значно збільшує можливості впливу візуалізованого повідомлення на реципієнта [3].

Ці переваги активно застосовуються в матеріалах мережевих видань, які, порівняно із традиційними друкованими, технічно не обмежені в обсязі зображальних елементів. Проте розглядати ці трансформації слід не лише з точки зору переваг у легкості та зручності сприйняття, але й небезпеки негативних ефектів під час висвітлення ситуації на території воєнного конфлікту. Таким чином, короткі інформаційні повідомлення все частіше трансформуються у фотозамітки, а розширені повідомлення з місця подій – у фоторепортажі, в той час як текстова складова перетворюється на допоміжний інструмент, функцією якого є розтлумачення певних деталей зображення.

Метою нашої статті є дослідження функціональної та етичної доцільності зображальних елементів мережевих новин, присвячених подіям із зони антитерористичної операції (АТО). Основними завданнями

дослідження є визначення ролі ілюстративної складової журналістських повідомлень; аналіз візуальної складової новин, присвячених військовим подіям на Сході України; визначення позитивних та негативних аспектів візуалізації повідомлень зазначеної тематики, аналіз причин та наслідків надмірної зображальності новин в інтернет-ЗМІ.

В рамках дослідження було проаналізовано новинні матеріали, опубліковані на провідних інформаційних ресурсах «Цензор.НЕТ» (sensor.net.ua), «Українська правда» (www.pravda.com.ua), «Кореспондент» (korrespondent.net), «Обозреватель» (obozrevatel.com), «Остров» (www.ostro.org), «Новости Донбасса» (novosti.dn.ua) та ін. з травня 2014 року по вересень 2015 року.

Позитивний ефект активного використання візуальної складової матеріалів, присвячених подіям на Сході України, полягає в можливості наочного та яскравого відображення воєнних звичаїв бійців української армії. Репортажні знімки солдат на фоні бойових засобів або зруйнованої техніки противника, із національною символікою є дієвим інструментом героїзації військових сил. Безперечним є той факт, що позитивне висвітлення є сьогодні вкрай необхідним для підтримання бойового та патріотичного духу як героїв цих фото, так і читацької спільноти. Достовірні та життєві знімки краще, ніж будь-який текст, піднімають імідж воїнів створюють відчуття непереможності. Надзвичайно важливою є тематика волонтерського руху, оскільки такі публікації дають приклад для наслідування та стають інструментом єднання українського суспільства довкола гострих соціальних проблем. Але статистика переглядів доводить той факт, що такі матеріали суттєво програють у популярності та в кількості публікаціям негативного, шокуючого характеру. Так, зокрема, матеріал під заголовком «До слез. Дедушка 85-лет принес нам теплые вещи для украинской армии, – волонтер Роман Синицын. ФОТО», опублікований на сайті «Цензор.НЕТ» 8 жовтня 2014 року та присвячений актуальній проблемі допомоги звичайних громадян волонтерам у зборі та підготовці необхідних речей для української армії, має лише 23 397 переглядів [4]. В той час як матеріал під заголовком «Спецназ РФ фотографируется на фоне искалеченных тел украинских воинов и топчется по украинскому флагу. ФОТОрепортаж» від 8 вересня 2014 року, в якому йдеться про трагічну загибель «айдарівців», що потрапили в засідку російського спецназу, на тому ж ресурсі – вже 269485 переглядів, тобто майже в 12 разів більше [5]. Такі показники підтверджуються щоразу, коли мова йде про матеріали, що стосуються скандальних та трагічних моментів: кількість переглядів рахується сотнями тисяч відвідувань, а матеріали не менш суспільно актуальні, проте менш вражаючі, мають значно менші показники читацької уваги.

Цілком зрозуміло, що доцільність використання зображального матеріалу при висвітленні втрат з тієї чи іншої сторони, трагічних подій, результатів терактів та катастроф викликає сумніви. Суперечливою є не лише міра інформативності, але й етична складова таких ілюстративних елементів. Обов'язково супроводжуючи кожний матеріал про події в зоні АТО фотографіями з місця події (зазвичай не лише із зображенням згарищ, уламків, воєнних трофеїв, але й неприхованим зображенням тіл загиблих, як військових, так і мирних громадян), журналісти мережевих видань не стільки реалізують функцію інформування та забезпечення аудиторії достовірними даними, скільки апелюють до емоційного стану читача, готуючи таким чином підґрунтя для маніпуляції його психічним станом.

Одним з приводів для прояву такої негативної тенденції стали події, пов'язані із боями в Донецькому аеропорті. Так, за повідомленнями ЗМІ, 26 травня 2014 року в результаті вдалої операції українських військових сил була відбита атака терористів. Як наслідок, до Донецьку повернулися вантажівки з десятками загиблих бійців ДНР. Наступного дня про це повідомив ряд регіональних мережевих ресурсів (censor.net.ua, ostro.org, vgorode.ua, 62.ua та інші), традиційно супроводивши це фотографіями. Ряд відповідних зображень був взятий з одного джерела і продубльований декілька разів не лише різними ресурсами, але й в різних повідомленнях одного й того ж сайту. Один із матеріалів «Тела боевиков в морге Донецка. ФОТО. 18+» привертає увагу відсутністю достатнього функціонального зв'язку між заголовком, ілюстрацією і безпосередньо текстом, в якому відсутні деталі або пояснення стосовно подій, натомість міститься короткий коментар журналістки, розміщений нею на особистій сторінці у мережі Facebook [6]. Використання фотографії вражаючого характеру для супроводу малоцінного короткого коментаря, взятого із соціальної мережі, враховуючи невідповідність заголовка та матеріалу, є невиправданим як з позиції етичних міркувань, так і з точки зору журналістського професіоналізму.

Великої уваги заслуговує в якості прикладу серія матеріалів, присвячених розстрілу зупинки та тролейбуса, що стався в Донецьку 22 січня 2015 року і в результаті якого загинуло 13 людей, а десятки потрапили в лікарні у важкому стані. Жаклива трагедія набула надзвичайного резонансу і ряд ресурсів (censor.net.ua, factly.ua, www.unian.net, uainfo.org та ін.) опублікував детальні репортажі з місця подій. На знімках було зафіксовано кров і тіла практично всіх загиблих, і хоча при цьому більшість посилань містила попередження про те, що зміст зображень може бути шокуючим, питання про доречність такої деталізації людського горя та смертей залишається відкритим. В даному випадку знов до надмірного зображення деталей трагедії вдався ресурс «Цензор.НЕТ», опублікувавши детальний фоторепортаж за допомогою запозичених із соціальних мереж знімків під заголовком «В

Донецке снаряд попал в остановку: есть жертвы, российские СМИ сообщают о 13 погибших. ФОТОрепортаж+ВИДЕО» [8].

Необхідно зазначити, що подібний ілюстративний інструментарій застосовується для візуалізації практично всіх подій, результатом яких є загибель людей, незалежно від того, якого характеру жертви – мирне населення, іноземці-пасажери літака, солдати ВСУ чи бійці терористичних організацій. Тобто, якщо є фотографічно зафіксований результат, він обов'язково застосовується в якості зображального компоненту оперативно опублікованої новини, в якості документального підтвердження, але без врахування критеріїв доцільності та етичності. Доказом цього, окрім вже згаданих матеріалів, є серії публікацій, присвячених трагедії у Волновасі (30 січня 2015 року), обстрілу Краматорську (10 лютого 2015 року), подіям, пов'язаним з «Льовайським котлом» тощо.

Викликає питання також тенденція до поєднання в таких матеріалах зображальної складової зі специфічними заголовками маніпулятивного характеру. В якості прикладу можна навести матеріал, що був опублікований на сайті «Цензор.НЕТ» 18 липня 2014 року під заголовком «Будь ты проклят, Путин!» – МВД опублікувало фото погібшого младенца из «Боинга». ФОТО» [9]. Повідомлення стосується жахливої авіакатастрофи в зоні АТО, в результаті якої загинули всі пасажери малайзійського Боїнга-777, в тому числі – 80 дітей. Використання зображення із загиблим немовлям поряд з таким заголовком є не лише очевидним порушенням журналістських стандартів та зазіханням на законне право аудиторії отримувати збалансовану, позбавлену суб'єктивних думок автора інформацію, але й порушенням всіх можливих моральних норм. Цю тенденцію важко виправдати виключно завданням завоювання домінуючих позицій в інформаційному протистоянні, оскільки шкода від таких грубих технологій по відношенню до читачів та героїв матеріалів переважає будь-яку доцільність.

Таким чином можна зробити висновки про те, що надмірне використання зображального ряду в новинах інтернет-видань не завжди є функціонально виправданим. При висвітленні подій специфічного характеру слід враховувати не лише прагнення максимальної інформативності (яка, на жаль, нерідко трансформується у видовищність), але й функціональну та етичну доцільність, яка передбачає захист прав та морального здоров'я як споживача, так і осіб, пов'язаних із зображеними подіями.

Наведені дані засвідчують, що інформаційне протистояння на сторінках українських інтернет-видань в контексті військового конфлікту на Сході України паралельно із реалізацією своїх безпосередніх завдань може згубно впливати на якість журналістських повідомлень в цілому та завдавати негативного впливу українському суспільству. Є ризик, що тенденції до використання зображальних елементів і заголовків в новинних матеріалах

з метою маніпулювання думками та почуттями аудиторії мережевих видань після завершення воєнного конфлікту, який став поштовхом до активізації даних явищ, не вичерпають себе, а стануть характерною складовою будь-яких повідомлень. Саме тому як українському суспільству в цілому, так і професійній спільноті журналістів слід постійно звертати увагу на цю проблему, об'єднувати свої зусилля для врегулювання та подолання подібних тенденцій шляхом проведення громадських слухань, вдосконалення нормативних та етичних документів в питаннях контролю за візуальною складовою журналістських повідомлень.

1. Горбань Ю. А. Інформаційна війна проти України та засоби її ведення / Ю. А. Горбань // Вісник НАДУ. – 2015. – № 1. – С. 136–141. **2.** Макаренко Л. П. Еволюція форм та методів ведення інформаційної війни. / Л. П. Макаренко // Науковий огляд. – 2014. – Т. 4. – № 3. **3.** Чернавский А. Особенности визуального потребления. Утверждение пройденного [Электронный ресурс] / А. Чернавский. – Режим доступа : <http://mediacrowd.org/text/textcolumn-chernavsky-visualnoe-potreblenie/>. – Название с экрана. **4.** До слез. Дедушка 85-лет принес нам теплые вещи для украинской армии, – волонтер Роман Синицын. ФОТО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://censor.net.ua/photo_news/306129/do_slez_dedushka_85let_prines_nam_teplye_veschi_dlya_ukrainskoyi_armii_volonter_roman_sinitsyn_foto. – Название с экрана. **5.** Спецназ РФ фотографируется на фоне искалеченных тел украинских воинов и топчется по украинскому флагу. ФОТОрепортаж [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://censor.net.ua/photo_news/301622/spetsnaz_rf_fotografiruetsya_na_fone_iskalechennyh_tel_ukrainskih_voinov_i_topchetsya_po_ukrainskomu. – Название с экрана. **6.** Тела боевиков в морге Донецка. ФОТО. 18+ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://censor.net.ua/photo_news/287306/tela_boevikov_v_morge_donetska_foto_18. – Название с экрана. **7.** В Донецке снаряд попал в остановку: есть жертвы, российские СМИ сообщают о 13 погибших. ФОТОрепортаж+ВИДЕО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://censor.net.ua/photo_news/321022/v_donetske_snaryad_popal_v_ostanovku_est_jertvy_rossiyiskie_smi_soobschayut_o_13_pogibshih_fotoreportajvideo. – Название с экрана. **8.** Будь ты проклят, Путин!» – МВД опубликовало фото погибшего младенца из «Боинга». ФОТО [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://censor.net.ua/photo_news/294297/bud_ty_proklyat_putin_mvd_opublikovalo_foto_pogibshego_mladentsa_iz_boinga_foto. – Название с экрана.

Рецензент: д.філол.н, професор Фінклер Ю. Е.

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті досліджено своєрідність підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до формування мовної особистості випускників профільної школи. Охарактеризовано особливості розвитку загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних умінь студентів. Обґрунтовано, що сформованість цих умінь дасть їм змогу в подальшій професійній діяльності організувати ефективну роботу з формування мовної особистості випускників профільної школи.*

***Ключові слова:** студенти-філологи, мовна особистість, профільна школа, методична компетентність, загальнонавчальні, спеціальні й комунікативні вміння.*

***Аннотация.** В статье исследовано своеобразие подготовки будущих учителей украинского языка и литературы к формированию языковой личности выпускника профильной школы. Охарактеризованы особенности развития общепедагогических, специальных и коммуникативных умений студентов. Обосновано, что сформированность этих умений позволит им в дальнейшей профессиональной деятельности организовать эффективную работу по формированию языковой личности выпускников профильной школы.*

***Ключевые слова:** студенты-филологи, языковая личность профильная школа, методическая компетентность, общеучебные, специальные и коммуникативные умения.*

***Annotation.** The peculiarity of training the future Ukrainian Language and Literature teachers for the formation of linguistic identity of pupils in profession-oriented school is defined in the article. The author has identified development features of general educational, special and communicative students' skills. Formation of these skills will give them the opportunity to organize effective work on the formation of linguistic identity of a profession-oriented school graduate in their further professional activity.*

***Keywords:** students-philologists, linguistic identity of a graduate of profession-oriented school, methodological competence, general educational, special and communicative skills.*

Зміст курсу української мови в закладах нового типу, як і в загально-освітніх школах, визначають два чинники: мета навчання і предмет вивчення. Мета навчання української мови в профільній школі полягає в розвитку інтелектуально-креативних здібностей старшокласників, формуванні навичок самостійної навчальної діяльності, що закладають ґрунт для розвитку мовної особистості, здатної до самоосвіти, підготовці фахівців, які вміють самостійно мислити, використовувати набуті знання на практиці в різноманітних життєвих ситуаціях.

Цю тенденцію чітко відбито в Концепції профільного навчання української мови, що зорієнтоване на практичне оволодіння українською мовою з огляду на те, що саме мова є засобом навчання, набуття знань, умінь і навичок з усіх шкільних дисциплін [1]. Зміст навчання української мови в профільних класах зумовлює насамперед систематичну роботу над усним і писемним мовленням учнів, збагаченням їхнього лексико-фразеологічного запасу, аналізом текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення, побудовою власних діалогічних і монологічних висловлювань. Відтак навчання в профільній школі повинно відповідати сучасним вимогам суспільства, давати учням змогу інтегрувати знання з усіх предметів для оволодіння майбутньою професією, закладати основи для подальшого навчання професійно орієнтованого спілкування.

Серед основних завдань, які стоять перед учителями-словесниками, науковці (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк та ін.) виділяють такі:

- виховання в учнів почуття національної свідомості, що сприяє підвищенню мотивації вивчення української мови; формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, предметної, прагматичної, етнокультурологічної, соціокультурної компетентності учнів;

- корекція грамотності старшокласників;

- збагачення словникового запасу учнів термінологічною лексикою та фразеологією.

Ефективна реалізація цих завдань залежить від рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Проблемі формування фахових умінь і навичок майбутніх учителів-словесників присвячені дослідження українських і закордонних науковців. Зокрема, особливості організації процесу підготовки майбутнього вчителя-словесника розкрили в наукових студіях О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Копусь, А. Нікітіна, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко та ін.

Проблему формування професійної компетентності та її складників висвітлено в наукових розвідках Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, К. Климової, Л. Мацько, Н. Остапенко, К. Плиско, Т. Симоненко та ін.

Однак на сьогодні залишається малодослідженою проблема підготовки майбутніх учителів-словесників до формування мовної особистості учнів профільної школи.

Нині існує певний апробований досвід підготовки сучасного фахівця, який українські науковці намагаються використати, інтерпретуючи до сучасного освітнього простору (Н. Бібік, І. Гудзик, І. Гушлевська, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Т. Симоненко, І. Родигіна, Р. Чернишова, В. Федоренко та ін.). Основні компоненти професійної освіти мають бути спрямовані на формування знань, умінь і цінностей особистості. Визначення результату набутих знань, сформованих умінь і навичок залежить від теоретичного обґрунтування існуючої ієрархії знань, методик формування фахових умінь і навичок та їх оцінювання. Ця парадигма була домінуючою в українській освіті тривалий час і сьогодні має своїх прихильників. Однак зміни, що відбуваються в освіті України, співвідносні з глобальною метою – забезпечення входження особистості в соціальний світ, її продуктивною адаптацією в ньому, – викликають необхідність переходу до більш особистісних і соціально інтегрованих наслідків навчання. Це означає формування нової освітньої парадигми, для якої важливими, крім знань і вмінь, стають продуктивні способи діяльності, спроможність послуговуватися знаннями в щоденному житті, креативність і мобільність їх застосування.

Мета нашої наукової розвідки – визначити своєрідність підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до формування мовної особистості випускника профільної школи.

Основними функціями педагогічної діяльності вчителя-словесника є навчальна й виховна, що, як слушно зауважує Т. Симоненко, реалізуються через комплекс природних, набутих і сформованих умінь, зокрема професійних, що розвиваються в майбутнього вчителя протягом навчання у вищих закладах освіти [2].

Аналіз і синтез наукової літератури дав змогу дійти висновку, що науковці залежно від аспекту дослідження виділяють кілька груп професійних умінь і навичок майбутніх філологів. Нам імпонує виділена О. Кучерук і Г. Грибан система вмінь, необхідних для становлення методичної компетентності вчителя української мови:

- загальнопедагогічні (пов’язані із самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв’язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів);

- спеціальні (які впливають зі специфіки курсу методики української мови);

- комунікативні (пов’язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації) [3, с. 3].

Робота з формування цих умінь і мусить стати основою у підготовці майбутніх словесників до формування мовної особистості випускника профільної школи, який виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетентностей, шанує, любить і береже рідну мову, здатний репрезентувати себе в суспільстві засобами мови [4]. Розглянемо детальніше особливості формування кожної групи вмінь.

Сформовані загальнопедагогічні вміння дадуть змогу майбутнім словесникам обирати в подальшій професійній діяльності найбільш оптимальні для розвитку творчих здібностей учнів форми, методи й прийоми навчання, організувати навчальний процес таким чином, щоб кожен учень відчував себе впевнено під час моделювання різних мовленнєвих ситуацій. Зважаючи на це, викладачеві доцільно під час занять з професійно орієнтованих дисциплін, зокрема методики навчання української мови, пропонувати студентам завдання, найбільш наближені до реальної професійної діяльності. Наприклад:

Завдання 1. Доберіть різнорівневі завдання, спрямовані на формування вмінь учнів 10 класу конспектувати й реферувати тексти різної жанрово-стильової належності, урахувавши профіль навчання, рівень сформованості загальнонавчальних і мовленнєвих умінь і навичок.

Завдання 2. Сьогодні ми спростерігасмо надмірне «захоплення» інтерактивними методами і прийомами навчання. Сформулюйте методичні рекомендації для вчителів-словесників щодо доцільності використання інтерактивних методів і прийомів навчання. Зверніть особливу увагу на взаємозалежність між використанням інтерактивних методів і прийомів навчання, теми уроку й навчальної мети, класу й обраного учнями профілю навчання.

Завдання 3. У науковій літературі подано кілька схем аналізу сучасного уроку української мови. Порівняйте ці схеми. Яку з пропонованих схем ви використовуватимете для аналізу уроку української мови, проведеного в старших класах?

Використання подібних завдань орієнтуватиме студентів на засвоєння української мови в профільних класах – узагальнення й систематизація знань, набутих у процесі вивчення основного курсу української мови, поглиблення відповідно до вимог, що ставляться перед абітурієнтами і студентами середніх і вищих навчальних закладів, піднесення культури мовлення учнів, насамперед через удосконалення вмінь ефективного оперування мовними й мовленнєвими знаннями, зокрема стилістичними, текстотворчими, риторичними [5].

Ми переконані, що особливу увагу під час викладання професійно орієнтованих дисциплін необхідно приділити формуванню спеціальних умінь, зокрема працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи подолання їх, розробляти

на основі власного фахового і особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст з погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проектувати й проводити роботу над різними видами мовних помилок [3].

Формуванню цих умінь сприятиме використання предметно-методичного портфоліо, наповненням якого мають стати розроблені студентом різні види вправ і завдань, методично адаптовані до вікових особливостей учнів, дидактичний матеріал, методичний архів (законспектовані й анотовані науково-практичні статті), розроблені конспекти уроків, які студент проводив протягом педагогічної практики, підготовлені реферати й курсові роботи тощо. Організуючи роботу студентів над створенням предметно-методичного портфоліо, необхідно наголосити на тому, що це не окрема форма діяльності, яка має логічне завершення, – накопичення й поповнення портфоліо мусить тривати протягом усієї педагогічної діяльності, оскільки є засобом самовдосконалення й самоосвіти.

Крім того, ми переконані, що в предметно-методичному портфоліо повинні бути навчально-дидактичні матеріали, орієнтовані саме на випускників профільних класів, оскільки профіль навчання впливає на зміст дидактичного матеріалу, організацію словникової роботи, умови формування мовленнєвих умінь і навичок старшокласників тощо. Тому, створюючи предметно-методичне портфоліо, майбутній учитель української мови і літератури мусить пам'ятати, що «навчання учнів у профільній школі – це накопичення досвіду науково-дослідницької діяльності в обраному профілі, підготовка до подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Профільна диференціація навчального плану дозволяє враховувати потреби особистості, завдяки чому вдосконалюється рівень її підготовки, оволодіння попереднім матеріалом тощо» [4].

Не викликає заперечень твердження, що ефективність формування мовної особистості випускника профільної школи залежить від рівня розвитку мовної особистості вчителя, тобто того, наскільки він володіє системою мови, її граматичними і лексичними нормами; системою мовлення на текстовому і стилістичному рівні; соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; вміннями й навичками побудови і сприйняття складних текстів; ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій [6, с. 8]. Зважаючи на це, актуальність роботи з формування комунікативних умінь майбутніх словесників не викликає сумнівів.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, варто зазначити, що особливе місце в підготовці майбутніх вчителів-словесників мають посісти завдання, орієнтовані на вільне володіння студентами мовою в будь-якій ситуації спілкування, засвоєння психологічних аспектів спілкування, формування вміння обирати комунікативний код, що дасть їм змогу в майбутній фаховій діяльності безпроблемно адекватно сприймати й цілеспрямовано передавати інформацію в конкретній ситуації, дотримуючися правил мовленнєвого етикету.

Отже, своєрідність підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до формування мовної особистості випускника профільної школи полягає у формуванні в них загальнопедагогічних, спеціальних, комунікативних умінь.

- 1.** Пентилюк М. І. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Методичні діалоги. – № 10. – 2006. – С. 2–7.
- 2.** Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
- 3.** Кучерук О. Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови [Електронний ресурс] / О. Кучерук, Г. Грибан. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/kutcheruk.pdf.
- 4.** Горошкіна О. М. Теорія та практика навчання української мови в старших класах : навч. посіб. / О. М. Горошкіна, Л. Попова, А. Нікітіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 171 с.
- 5.** Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 6.** Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте / Татьяна Васильевна Кочеткова. – Саратов : Саратовский ун-т, 1998. – 216 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Хом'як І. М.

Дашко В. В., ст. магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПОЛЬСЬКИЙ ПАРТИЗАНСЬКИЙ РУХ НА ТЕРИТОРІЇ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В РОКИ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

***Анотація.** У статті досліджено діяльність польських партизанських загонів на території Західної України у роки Другої світової війни. Розкрито та порівняно позиції і погляди різних вчених щодо діяльності польських формувань на окупованій фашистами українській землі. Обґрунтовано, що у багатьох навчальних посібниках діяльність польських партизан на території Західної України висвітлена досить побіжно і поверхнево.*

***Ключові слова:** польські партизани, Друга світова війна, історіографія, Західна Україна.*

***Аннотация.** В статье исследована деятельность польских партизанских отрядов на территории Западной Украины в годы Второй мировой войны. Раскрыты и сравнены позиции и взгляды разных ученых относительно деятельности польских формирований на оккупированной фашистами украинской земле. Обосновано, что во многих учебных пособиях деятельность польских партизан на территории Западной Украины описана достаточно бегло и поверхностно.*

***Ключевые слова:** историография, исследование, польские партизаны, Вторая мировая война, Западная Украина.*

***Annotation.** In the article the activities of the Polish partisan detachments in Western Ukraine during the Second World War are investigated. The author stresses and compares the position and views of different scholars on the activities of the Polish forces in the Nazi-occupied Ukrainian territory. It is substantiated that in many textbooks the activities of Polish partisans in Western Ukraine is described quite briefly and superficially.*

***Keywords:** historiography, research, Polish partisans, the Second World War, Western Ukraine.*

У вітчизняній та зарубіжній історіографії малодослідженою є тема висвітлення діяльності польського партизанського підпілля на території Західної України. Більшість праць присвячені польсько-українському протистоянню або Волинській трагедії. Фактологічний матеріал з даної тематики розкиданий по різних джерелах та публікаціях.

В даний час сучасна українська історіографія постійно збагачується новими фактами. Спогади, статті, монографії, написані на основі нових матеріалів,

почали з'являтися на сторінках періодики. Останнім часом істориками була зібрана велика кількість матеріалів з даної тематики, зокрема, спогади очевидців. Відбулося багато зустрічей, семінарів, конференцій за участю польських і українських вчених з метою вироблення єдиної концепції щодо висвітлення українсько-польських відносин середини ХХ століття.

Варто відзначити професора В. Трофимовича, який досліджує тему українсько-польських відносин в роки Другої світової війни. Результатом наполегливих нових архівних студій в Польщі і Україні стали публікації українською і польською мовами: «Польське питання в українській політичній думці в роки Другої світової війни», «Роль Німеччини і Радянського Союзу в українсько-польському конфлікті в 1939–1945 рр.», «Деякі аспекти українсько-польських відносин в роки Другої світової війни», «Третя сила українсько-польського конфлікту 1941–1945», «Москва і українсько-польський конфлікт в роки Другої світової війни». Автор цих публікацій вважає, що було б помилкою вважати Волинські події виключно у вузьких рамках 1943–1944 рр., без урахування всього комплексу причин, що викликали Волинську трагедію: територіальних, політичних, етнічних, соціальних, військових [1, с.7].

Також на початку ХХІ ст. вийшла певна кількість наукових праць щодо даної теми. Тематику польського партизанського руху досліджував Д. Кравчук, котрий дав певну оцінку діяльності польському партизанському рухові, надзвичайно важливою інформацією є висвітлення автором значної кількості цифрових даних, назви польських партизанських загонів, встановлення фактів співпраці польських партизан з радянською партизанкою [2]. В статті А. Климчука висвітлені біографії керівників польських партизанських загонів [3], К. Кондратюка – подано широкий спектр діяльності польського підпілля, взаємовідносин АК і УПА, в тому числі співпраці між ними, яка, втім, як зазначає автор, тривала недовго (травень 1945 – осінь 1946 рр.) і була обмежена територіально [4].

Тому *актуальним є питання* дослідження історіографії діяльності польського військово-політичного підпілля, репрезентованого Армією Крайовою (АК) і представницькими структурами емігрантського уряду, за відродження Польської держави у її довоєнних кордонах та діяльність і структуризація польських партизанських загонів в складі радянської партизанки та підрозділів польської допоміжної поліції.

Мета статті полягає в тому, щоб дослідити висвітлення в сучасній українській та зарубіжній історіографії, наукових працях вітчизняних і зарубіжних вчених характерних особливостей розбудови військових підпільних формувань на окупованих територіях, на основі аналізу різноманітних джерел здійснити комплексне вивчення основних етапів становлення та структурного розвитку підпільних військових формувань у роки Другої світової війни, висвітлити різні аспекти польського руху

Опору, співпрацю польських формувань з німецькою владою та радянськими партизанами на фоні боротьби з ОУН–УПА.

Всю історіографію з цієї проблематики умовно можна розділити на три групи. До першої віднесемо літературу, яка вийшла у радянські часи, але ця проблема на той час мало досліджувалась. До другої групи зарахуємо публікації вітчизняних істориків та навчальні посібники, які побачили світ в часи незалежності України. До третьої – праці зарубіжних авторів (Польщі, Білорусі).

За роки радянської влади партизанський рух поставав в цілому як героїчне, патріотичне, інтернаціональне явище, незалежно від того, на якій території він діяв і хто його очолював. Зокрема, історик І. Н. Кузнецов зазначає, що «...дружба народів пройшла сувору перевірку в умовах війни і стала одним із джерел перемоги, патріотизм радянських людей проявлявся у потужному партизанському русі, у масовому героїзмі на фронті...» [5, с. 322]. Серед видань радянського періоду слід відмітити художню літературу. Зокрема, книга А. Шиян «Партизанський край» (1969), в котрій описана діяльність радянського партизанського загону під керівництвом генерала Сабурова в польських лісах України та Білорусі. Загін отримав завдання: «...проникати в націоналістичні організації з метою викриття їх намірів і діяльності та внесення розладу в їх ряди. Червоний польський партизанський загін буде надійним агентурно-розвідувальним загonom на території Польщі» [6, с. 187]. Також відомо, що у з'єднанні О. Сабурова загін Р. Сатановського отримав право воювати під національним прапором, особовий склад носив форму польської армії [7, с. 39].

Т. Ф. Новак в книзі «Армія Людова» (1974) описує героїзм польських партизанів, які в лавах Армії Людової боролися проти фашизму на території окупованої гітлерівцями Польщі. Свій твір автор написав в дусі патріотизму, героїзму, з яким довелось доводитись рахуватись загарбникам. Також автор зазначає, що «...Польська робітничка партія продовжує згуртовувати у воеводствах та повітах бойові загони. Ці збройні сили спочатку називалися Гвардією Людовою. Гвардійці завоювали великий авторитет серед народу. У січні нинішнього року Гвардію Людову реорганізовано в Армію Людову. До неї приєдналися частина підрозділів міліції «Польських соціалістів», деякі загони БХ(Батальйонів хлопських), створені партією «Стронніцтво людове», а також окремі загони АК (Армії Крайової), очолювані офіцерами-патріотами. За мету ставили – розширювати і поглиблювати фронт боротьби проти фашистів на окупованій польській території» [8, с. 447]. Як бачимо, за радянського періоду художній стиль викладу адаптований вимогам правлячої ідеології радянської епохи.

Тож перед сучасною вітчизняною історичною наукою (після відходу тоталітаризму) розкрилися максимальні можливості реабілітації, переосмислення та відкриття заново потужних фактологічних пластів. Зняття ідеологічних заборон неодмінно приводить до появи, нових «полів

для досліджень». Серед актуальних проблем першої черги цього контексту щоразу стають пошуки адекватних ціннісних орієнтирів для перегляду та оцінок політичної спадщини, кардинальних і вузлових віх політичної історії специфічного регіону чи країни в цілому. Тоталітаризм зазнав фіаско. Час порівняльних студій над цим історичним феноменом в усіх його проявах і модифікаціях [9].

Одним із значних досягнень сучасної української історіографії щодо дослідження польського партизанського руху в роки німецько-радянської війни слід назвати докторську дисертацію «Польське військово-політичне підпілля в Західній Україні (1939–1945 рр.)» І. Іллюшина, котрий всю діяльність польського підпілля на території Західної України в роки Другої світової війни поділив на три етапи. Перший – від 17 вересня 1939 р. до червня 1941 р., тобто від вступу на західноукраїнські землі Червоної Армії до нападу Німеччини на Радянський Союз. Другий етап охоплює часи німецької окупації Західної України від липня 1941 р. до січня 1944 р. З січня 1944 р. починається третій етап діяльності польського підпілля. Він пов'язаний з поверненням на Західну Україну Червоної Армії та остаточним визволенням України від німців, а також здійсненням Армією Крайовою (АК) т.зв. операції «Буря» на території Галичини – від березня до серпня 1944 р. Після визволення від німців у липні-серпні 1944 року майже усієї Західної України основні сили польського підпілля були знищені [10]. Як висновок, І. Іллюшин вказує, що польське підпілля на західноукраїнських землях не було якимсь єдиним і цілісним організмом. Існувала конспіративна мережа АК, яка готувалась до здійснення плану «Буря», і паралельно з нею існували бази самооборони, партизанські загони, які в один і той самий час в одному місці могли співпрацювати з німцями, угорцями або радянськими партизанами, а в іншому місці могли вести з ними боротьбу [10].

Також варто звернути увагу на статтю І. Іллюшина «Польське підпілля на території Західної України в роки Другої світової війни», де автор описує створення АК від самого початку. Першою підпільною організацією на території Західної України була Польська організація валькі о вольносьць (POWW). Були утворені й інші менш відомі організації і не лише у Львові, наприклад, Тайна організація войскова (TOW) на чолі з майором Я. Мазуркевичем («Радослав») у Станіславові. Однак через кілька місяців більшість цих організацій перестала існувати внаслідок арештів значної кількості їх членів органами НКВС, інші увійшли до складу більш поважних угруповань, які були вже створені за вказівками польських центральних властей, що перебували на еміграції. Саме такою організацією на території Західної України, створення якої було проголошено у Парижі і керівництво якою здійснювалося звідти, був Союз Збройної боротьби (ZWZ). План розбудови організації передбачав поділ усієї території довоєнної Польщі на шість великих територіальних

одиниць-обшарів. На території Західної України був створений обшар № 3 з центром у Львові. До його складу увійшли округи Львів (частина довоєнного Львівського воєводства на схід від демаркаційної лінії, тобто від річки Сян), Станіславів, Тернопіль і Волинь. Оскільки статут ЗВЗ передбачав утворення окремих округів у містах, населення яких перевищувало 100 тис. осіб, то у Львові були комендатури двох округів: Львів-місто і Львів-провінція. Округи було поділено на райони, які охоплювали міста з населенням понад 10 тис. осіб і повіти згідно з довоєнним адміністративним поділом. Низовими структурами в районах та повітах були секції, які склалися з п'яти осіб, і взводи, які об'єднували кілька секцій. Кожен структурний підрозділ ЗВЗ (від лютого 1942 р. АК) мав своє командування, а Армія Крайова в цілому – Головне командування зі штабом та кількома відділами (організаційним, розвідки, інформації і пропаганди та іншими). Ця структура АК зберігалася впродовж усієї війни [11].

Ще одним вартим уваги дослідженням є монографія І. Іллюшина «Українська повстанська армія і Армія Крайова. Прогистоання в Західній Україні (1939–1945 рр.)» [12]. З огляду на масштабність українсько-польських відносин, увага дослідника зосереджується на вивченні впливу політичних структур та збройних формувань, на характер взаємин двох народів. Армія Крайова та Українська повстанська армія як підпільні структури, що найповніше відповідали обставинам часу, виведені на сцену протистояння. Сміисловою лінією монографії є показ ролі УПА та АК, які, реалізуючи свою національну програму, втягнули суспільство в криваву різанину. Третій і четвертий розділи «Українські і польські самостійницькі військово-політичні сили в 1939–1941 рр.» та «Польське підпілля і український повстанський рух в умовах німецько-радянської війни» присвячені проблемам формування підпілля та наростанню суперечностей між українцями й поляками на початковому етапі світової війни, як передумов подальшої ескалації насилля. Значне місце на сторінках монографії відведено особливостям формування польських та українських підпільних організацій та боротьбу з ними з боку окупаційних німецької і радянської влади. На думку І. Іллюшина, це один з визначальних чинників подальшого конфлікту, адже українська і польська сторони розглядали територію Західної України як свою, а військові формування – як інструмент боротьби. Як додаткові чинники, розглядаються діяльність місцевих поляків, польської національної партизанки та польських сил, що підтримували СРСР [12, с. 191].

В дослідженні українського історика В. Сергійчука «Поляки на Волині у роки Другої світової війни» містяться як авторський текст, так і документи з українських архівів і польські публікації. Автор акцентує увагу як польські партизанські збройні формування чинили насильство над українськими селянами. Також дає можливість зрозуміти всю трагічну ситуацію, в якій опинилися поляки Волині в роки Другої світової війни,

насамперед з вини свого уряду, який, не рахуючись з прагненням корінного тут українського народу до створення власної держави, видав наказ боротися за відновлення на цих теренах Речі Посполитої в довоєнних кордонах [13]. Також автор наводить факти з архівних джерел, що ніякої активної боротьби проти гітлерівської окупації польське підпілля не вело. Наприклад, «...як свідчив Мар'ян Чайковський («Томаш»), коли він перебував у липні 1944 року у лісовому загоні в Білках, то одержав наказ від коменданта дільниці «Схід» «Віктора» про те, що, незважаючи на видання офіційного наказу про активну боротьбу проти німців, такої боротьби не вести або тільки в необхідних випадках вести її з розрахунком демонстрації цієї боротьби, але не для поразки німців» [13, с. 59]. З польських джерел відомо, що підпільні збройні сили запланували розгорнути на Волині та суміжних з нею українських землях таку структуру, віднісши повітові підрозділи до двох округів: «Округ XIV. Кременець, Здолбунів, Рівне, Дубно, Горохів, Луцьк, Костопіль, Сарни, Ковель, Ковель, Володимир, Любомль. Округ XV. Брест над Бугом, Кобрин, Камінь-Каширський, Дрогичин, Пинськ, Столин, Лунинець, Косів Поліський, Пружани» [13, с. 50–51].

В. В'ятрович у книзі «Україна. Історія з грифом «Секретно» доводить, що всі відкриті документи є вкрай суб'єктивними та подають лише один погляд на події, завдяки тому, що вони збереглися в архівах, ми можемо сьогодні поєднати і порівняти дві протилежні, суб'єктивні точки зору головних учасників війни. І допомагають не лише реконструювати хід подій, але спробувати відтворити мотиви дій, цілі, завдання, які партизани ставили перед собою. Також автор вказує, що польські підпільники співпрацювали з радянськими партизанами та наступаючою армією, намагаючись не згадувати про поділ Другої Речі Посполитої у вересні 1939 року, про масові репресії поляків, про страшний злочин Катині, вчинений радянським «союзником». Вони вірили, що своєю активною боротьбою відновлять кордони 1939 року, хоча Кремль не давав жодних підстав для таких сподівань [14, с. 215].

Заслуговує уваги стаття київського письменника та журналіста Д. Калинчука, в якій він описує формування німецькою окупаційною владою підрозділів польської допоміжної поліції в 1939 р. Констатує, що на 1943 р. її чисельність становила 16 000 чол. До обов'язків поліції належали суто правоохоронні функції, але, крім того, охорона гетто, арешти євреїв та пересилання їх до концентраційних таборів. Весною 1943 р., коли майже вся українська поліція зі зброєю пішла в ліси та розпочала боротьбу з окупантами в складі УПА, нацисти взяли на службу поляків, які ввійшли до складу 102-го, 103-го, 104-го батальйонів змішаного складу та створили два суто польських формування – 107-ий (450 ос.) та 202-ий (600 ос.). Головним завданням цих батальйонів була участь у німецьких операціях проти УПА, а також каральні методи проти цивільного українського

населення. Згодом 202-ий батальйон у 1944 році ввійшов до частин СС, а 107-ий у січні того ж року – до АК. Характер його діяльності не змінився [15].

Канадський історик та політолог О. Субтельний у своєму викладі «Історії України» критикує радянську історіографію та дає повну оцінку радянському та українському партизанським рухам на окупованих фашистами українських землях (початок діяльності, склад, чисельність). За польський партизанський рух автор зазначає лише, що «...польська підпільна націоналістична армія – Армія Крайова (АК) не менш рішуче прагнула зберегти контроль над землями, що раніше входили до складу Польської держави» [16, с. 595–596].

У навчальному посібнику О. Д. Бойка «Історія України» польському партизанському підпіллю присвячений лише один абзац, в якому автор констатує: «...Бажаючи «прорубати польський коридор» від Перемишля до Львова, керована з Лондона Армія Крайова, розпочинає винищувальну акцію «Буря». Основною її метою було взяти під контроль землі, втрачені 1939 року до приходу радянської влади. Кривава українсько-польська боротьба, то спалахуючи, то затухаючи, тривала аж до 1947 року» [17, с. 473].

Заслуговує уваги праця польського історика, професора, габлітованого доктора Г. Мотики «Від Волинської різанини до операції «Вісла», котрий звертає увагу на антиукраїнські акції АК, які іноді носили відверто злочинний характер. Також описує вороже відношення польських партизан в складі радянської партизанки до АК. Політичний характер підрозділу добре ілюструє Відозва до всього польського народу, прийнята на мітингу 1 травня 1943 року та оприлюднена в зв'язку з розривом дипломатичних стосунків між польським урядом у Лондоні та СРСР. У відозві читаємо «...В той час, коли наші героїчні російські брати обливаються кров'ю на полях боїв, уряд Сікорського перейшов у табір спільного ворога – фашизму і не є завдяки цьому урядом польського народу – навпаки: уряд Сікорського є ворогом польського народу» [18, с. 110].

Своєрідною енциклопедією партизанського життя можна вважати книгу С. Дęга «[Z dziejów zgrupowania partyzanckiego](#) «Jeszcze Polska nie Zginęła», котрий від серпня 1943 р. воював в шеренгах польського партизанського з'єднання під командування Р. Сатановського та описав діяльність польських партизан. Книга містить значну кількість інформації про неприкрашені життєві реалії партизанського життя у роки німецько-радянської війни. Можна дізнатися про жахливі умови побуту (голод, холод, відсутність необхідного одягу та зброї, медикаментів) та інші проблеми, з якими стикалися польські партизани проти ворога. Книга містить ряд старих фотографій, котрі висвітлюють події того часу» [19].

Колишній діяч Армії Крайової професор В. Філяр зазначає, що Волинська трагедія була результатом антипольської агітації ОУН ще до війни, а антипольську акцію українців 1943 р. пов'язує з прямим наказом Д. Клячківського про знищення польського населення. В. Філяр вказує і на

роль німецького чинника, що сприяв розгортанню українсько-польського конфлікту: «Єдине, що німецький окупант залишив в українських руках, це достатньо широкий простір для боротьби з поляками. У своїй міжнаціональній політиці на Волині німці використовували постійно зростаюче протистояння між поляками й українцями. З цією метою розпалювали ворожнечу й антагонізми, щоб згодом, викликати конфлікти між поляками і українцями, і таким чином, нейтралізувати визвольну боротьбу обох народів. Фашистські окупанти вважали українців особливо придатними для того, щоб вони стали противагою для поляків» [20].

Варто звернути увагу на збірник документів і матеріалів «Польща – Білорусь (1921–1953)», виданий за сприяння Інституту історії Національної академії наук Білорусі та Департаменту по архівах та діловодства Міністерства юстиції Республіки Білорусь. Збірник присвячений подіям ХХ ст., в другій частині котрого знаходяться документи, зв'язані з боротьбою радянських спецорганів проти польських підпільних і партизанських формувань на території західних областей БРСР до і після закінчення Другої світової війни. Більшість приведених документів однотипні. Це або дані про т.зв. «бандпроявленнях», або звіти про боротьбу з «белопольськими бандами». Автори даного збірника зробили акцент на взаємодії підрозділів Армії Крайової і інших польських партизанських загонів з німецькою окупаційною владою, а також констатували факти боротьби польських підпільних формувань проти радянських партизанських загонів. Таким чином, даний збірник документів, дана інформація зібрана відповідно до прийнятих в радянській історіографії канонів і розглядає історію взаємовідносин Білорусі і Польщі в 1921–1953рр. не з білоруських національних позицій, а з позиції радянської ідеології, до того ж з елементами проімперських штампів, характерних сучасній російській історіографії» [21].

Проблемні аспекти діяльності польського партизанського руху на окупованій Західній Україні мають місце в сучасній українській та зарубіжній історіографії. В сучасній українській історіографії дослідження проблеми історіографії діяльності польського партизанського руху на території Західної України в роки Другої світової війни присвячено багато праць, але більшість з них стосуються польсько-українського протистояння. Потребують подальших досліджень комплексне вивчення основних етапів становлення та структурного розвитку підпільних польських формувань у роки Другої світової війни, співпраця з німецькою владою та радянськими партизанами на фоні боротьби з ОУН–УПА.

1. Яремчук В. Професор Володимир Васильович Трофимович : штрихи до людського і творчого портрету. Наукові записки. Історичні науки. Випуск 10. Острог-2008.
2. Кравчук Д. Польські формування у радянському партизанському русі на території Західної України (середина 1942 – перша половина 1944 рр.) [Електронний ресурс] / Д. В. Кравчук // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету 2014, вип. 40. Режим доступу : http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path

=/page/issues/40/27.pdf 3. Климчук А. Н. Роберт Сатановский и его партизанский отряд [Електронний ресурс] / А. Н. Климчук // Режим доступу : <http://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/4851/%D0%9A%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%90.%D0%9D.pdf?sequence> = 4. Кондратюк К. Українці і поляки в радянських партизанських загонах в роки Другої світової війни [Електронний ресурс] / К. Кондратюк // Україна-Польща: важкі питання. Матеріали II Міжнародного семінару істориків «Українсько-польські відносини в 1918–1947 роках. Варшава, 1998 р.» Режим доступу: <http://joanerges.livejournal.com/509683.html>. 5. Кузнецов И. Отечественная история: Учебник. – М. : Дашков и К, 2003. – 800 с. 6. Ясяк М. Поляки в радянському партизанському русі в роки Другої світової війни [Електронний ресурс] / М. Ясяк // Україна-Польща : важкі питання. Матеріали II Міжнародного семінару істориків «Українсько-польські відносини в 1918–1947 роках. Варшава, 1998 р.» Режим доступу : <http://joanerges.livejournal.com/509683.html>. 7. Сергійчук В. Трагедія Волині. Причини й перебіг польсько-українського конфлікту в роки Другої світової війни. [Текст] / В. Сергійчук. – К., ПП Сергійчук М. І., 2009. – 200 с. 8. Новак Т. Ф. Поєдинок. – К. : Політвидав, 1974. – 587 с. 9. Офіцинський Р. Політичний розвиток Закарпаття у складі Угорщини (1939–1944) [Текст] / Р. Офіцинський. – К.: Інститут історії України НАНУ, 1997. – С. 5. 10. Ілюшин І. Польське підпілля на території Західної України в роки Другої світової війни [Текст] / І. Ілюшин // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора історичних наук. – К., 2003. 11. Ілюшин І. Польське підпілля на території Західної України в роки Другої світової війни [Електронний ресурс] / І. Ілюшин // Україна-Польща : важкі питання. Матеріали II міжнародного семінару істориків «Українсько-польські відносини в 1918–1947 роках». Варшава, 1997 р.» Режим доступу : <http://www.ji.lviv.ua/n28texts/ilushyn.htm> 12. Ілюшин І. «Українська повстанська армія і Армія Крайова. Протистояння в Західній Україні (1939–1945 рр.) [Текст] / І. Ілюшин. – К. : Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2009, – 399 с. 13. Сергійчук В. Поляки на Волині у роки Другої світової війни. Документи з українських архівів і польські публікації [Текст] / В. Сергійчук. – Київ : Українська Видавнича Спілка, 2003. – 576 с. 14. В'ятрович В. Україна. Історія з грифом «Секретно» [Текст] / В. В'ятрович. – Харків : Книжковий Клуб «Сімейного Дозвілля», 2014. – 512 с. іл. 15. Калинчук Д. Справжнє обличчя Армії Крайової [Електронний ресурс] / Д. Калинчук // Рівненський обласний народний тижневик «Волинь». Випуск № 1121. Режим доступу : <http://volyn.rivne.com/ua/2553> 16. Субтельний О. Історія України. – К. : Либідь, 1994. – с.595-596. 17. Бойко О. Історія України : Навч. посібник. – 3-тє вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – С. 470–473. 18. Мотика Г. Від Волинської різанини до операції «Вісла», польсько-український конфлікт 1943–1947 рр., авторизований пер. з пол. А. Павлишина, післямова д.і.н. І. Ілюшина [Текст] / Г. Мотика – К.: Дух і Літера, 2013. – 360 с. 19. Dęga С. Z dziejów zgrupowania partyzanckiego «Jeszcze Polska nie Zginęła» [Tekst] / С. Dęga. – Warszawa : Bellona, cop. 2008. – 290 s. 20. Філяр В. Українсько-польська збройна конфронтація на Волині в роки другої світової війни: джерела, перебіг і наслідки. У пошуках правди: зб. Матеріалів [Текст] / В. Філяр // РВВ «Вежа» Волинського державного університету імені Лесі Українки, Луцьк, 2003. – С.192–214. 21. Польша – Беларусь (1921–1953): зб. документів и матеріалов [Електронний ресурс] / сост. : А. Н. Вабищевич, И. А. Валаханович, В. В. Данилович, А. Р. Дюков, А. А. Коваленя и др. – Минск : Беларус. навука.

Рецензент: к.і.н., доцент Жив'юк А. А.

Завальнюк А. Р., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ПЕРІОДУ ВЕЙМАРСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

***Анотація.** У статті досліджено особливості розвитку шкільної освіти Німеччини періоду Веймарської республіки, зокрема здобутки реформаторської педагогіки та можливості перебудови й здійснення реформ в галузі шкільної освіти країни; особливості навчально-виховного процесу шкіл, зокрема акцентування на патріотичному, громадянському й трудовому вихованні у школах, вивченні предметів, які б сприяли піднесенню духу патріотизму, зокрема німецької мови, культури, літератури, історії; дискусія щодо надання свобод навчальним закладам у напрямку розробки й впровадження власних навчальних планів та методики проведення занять.*

***Ключові слова:** навчально-виховні заклади, школи, навчально-виховний процес, напрями виховання, методика проведення занять, реформаторська педагогіка.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности развития школьного образования Германии в период Веймарской республики: достижения реформаторской педагогики и возможности рестройки и реформ в отрасли школьного образования страны, особенности учебно-воспитательного процесса школ, акцент на патриотическом, гражданском и трудовом воспитании в школах, изучение предметов, которые должны были способствовать поднятию духа патриотизма в школах (немецкого языка, культуры, литературы, истории), дискуссия о предоставлении свобод учебным заведениям в направлении разработки и внедрения собственных учебных планов и методик проведения занятий.*

***Ключевые слова:** учебно-воспитательные заведения, школы, учебно-воспитательный процесс, направления воспитания, методика проведения занятий, реформаторская педагогика.*

***Annotation.** The article deals with the peculiarities of the school scholastic development in Germany during the Weimar Republic, namely the achievements of the Reformation Pedagogic, possibilities of the changeover and reforms in the field of school education in this country. The peculiarities of the school teaching and upbringing process, specifically emphasizing the patriotic, civil and manual upbringing at schools, teaching subjects aimed at lifting up the*

spirit of patriotism among which are: the German language, Culture, Literature and History are represented in this article. The discussion about the importance of giving freedoms to the scholastic establishments in the direction of elaboration and implementation of their own education plans and approaches of teaching is analyzed in this work.

Keywords: *educational and upbringing establishments, schools, educational and upbringing process, the direction of education, approaches of teaching, Reformation Pedagogic.*

Реформування сучасної системи освіти України зумовлює звернення до кращих зразків реформаторської педагогіки провідних країн світу, зокрема Німеччини, аналізу, вивчення, систематизації та можливостей втілення їхніх новаторських надбань у сучасну педагогічну науку.

Реформаторська педагогіка у всьому світі визнана явищем актуальним і прогресивним, а тому її здобутки здавна цікавлять науковців з усього світу. Для нашої роботи важливими вважаємо праці таких сучасних вчених, як М. Шрайнер (M. Schreiner), який досліджував розвиток євангельських шкіл зазначеного періоду, В. Маркс (W. Marx), П. Вайнахт (P. Weinacht), Ф. Шнайдер (F. Schneider), які вивчали розвиток католицьких шкіл періоду Веймарської республіки, Й. Дольх (J. Dolch), наукові розвідки якого стосувалися навчально-виховного процесу загальноосвітніх шкіл різного релігійного спрямування, Й. Шрётелер (J. Schröteler), К. Ерлінгхаген (K. Erlinghagen), які досліджували розвиток німецької школи у плюралістичному суспільстві.

Метою нашої роботи є дослідження особливостей розвитку шкільної освіти Німеччини періоду Веймарської республіки, зокрема організації навчально-виховного процесу у школах та діяльності навчальних закладів.

На початку XX століття виникає багато рухів, за оновлення освіти та внесення змін до організації навчально-виховного процесу шкіл, найпопулярнішими з яких визначаємо такі: робітничка школа (Arbeitsschule) Г. Кершенштайнера (рух за розвиток загальної та професійної освіти для широких прошарків населення); рух за зближення з природою, зокрема здійснення навчання на природі (Landerziehungsheimbewegung), засновниками якого слід уважати Г. Літца (H. Lietz) та Г. Вюнекена (G. Wyneken); рух за виховання толерантності та коедукативне заняття (Erziehung zur Toleranz und den Gesamtunterricht) Б. Отто; єдина школа (Einheitsschule) Й. Тевса (J. Tews); рух за розвиток творчих обдарувань (Kunsterziehungsbewegung) А. Ліхтварка (A. Lichtwark) та рух молоді (Jugendbewegung), представники якого акцентували на зближенні з природою, фізичному і народному вихованні.

Одним з найважливіших напрямів реформаторської педагогіки слід уважати рух за організацію робітничої школи Г. Кершенштайнера (G. Kerschensteiner). Учений-практик рішуче виступав проти суто розумового

навчання учнів у народній школі і акцентував на важливості мануальних здібностей учнів, оскільки більшість з тих, хто закінчували народну школу, обирали собі робітничі спеціальності. Підтримкою ідей практичної роботи учнів у школах Г. Кершентшайнер, по суті, розвиває ідеї Й.-Г. Песталоці, який з лозунгом «Голова, серце й руки», висловлювався за гармонійне виховання. Г. Кершентшайнер акцентував на тому, що із вступом до школи в учнів забирали можливості до здійснення продуктивної творчості, пов'язаної із рухом, експериментом, іграми, будь-якою активною діяльністю. Саме тому, на думку педагога, стара школа повинна перетворитися на «робітничу школу», з тим щоб розвинути в учнів такі риси характеру, як самостійність, мужність та дух підприємництва. Під роботою вчений розуміє з одного боку мануальну фізичну діяльність, яка задіює й процес мислення, з іншого, продуктивна розумова діяльність також розуміється ним як корисна робота. Важливе значення при здійсненні роботи має, за Кершентшайнером, самостійність, при чому під самостійною працею дослідник розуміє не суто процес самостійної праці, а діяльність, яка виходить із самого індивідуума та втілюється ним у конкретний результат [1, с. 108]. Саме самостійна діяльність відповідає на потреби дітей у активній діяльності. Через таку діяльність учні отримують досвід, який вони не можуть отримати через теоретичні знання, та який сприяє формуванню таких якостей, як старанність та ґрунтовність.

Рух за зближення з природою Х. Літца (H. Lietz) бере свій початок наприкінці XIX ст. Його послідовники виступали за заснування шкіл та шкільних інтернатів за межами міст, на лоні природи, і вважали, що саме природа може сприяти гармонійному розвитку особистості. Перші такі школи у Німеччині були засновані 1898 р. в Гарці, 1901 р. в Тюрингії та 1904 р. у Гессені. Послідовниками Х. Літца (H. Lietz) були П. Гехеєб (P. Geheeb), Г. Вюнекен (G. Wyneken), Б. Уффрехт (B. Uffrecht), К. Ган (K. Hahn), Г. та М. Бонді (G. und M. Bondy), Л. Вундер (L. Wunder), Л. Нельсон (L. Nelson), Б. Хель (B. Hell).

У період німецької історії між Кайзерським рейхом та націонал-соціалістичною диктатурою в Німеччині відбуваються дискусії щодо перебудови німецької системи шкільної освіти. У цей час ідеї реформаторської педагогіки набувають подальшого поширення. Найбільш популярними у цей період вважаємо такі: молодіжний рух (Jugendbewegung), рух за творче виховання дитини (Kunsterziehungsbewegung), педагогіка з орієнтацією на дитину (Pädagogik vom Kinde aus), рух за трудове виховання (Arbeitsschulbewegung), рух за виховання в інтернатах на природі (Landerziehungsheimbewegung), школи Єнського плану (Jena-Plan Schulen) Петера Петерсена, школи спільного життя (Lebensgemeinschaftsschulen) Вільяма Лотіра (W. Lottig).

Відповідно до Веймарської конституції вирішальну роль в отриманні освіти повинні були відігравати не соціальне походження дитини, а її таланти й здібності. У цей час у суспільстві обговорюються ідеї педагогів-реформаторів щодо спорудження єдиної школи (Einheitsschule), зближення з природою, залучення учнів до управління школами, надання дітям широких прав і свобод [2, с. 89]. Однак слід відмітити, що незважаючи на широке обговорення ідеї реформаторської педагогіки у суспільстві педагоги-реформатори залишалися у меншості і їхній вплив на державну шкільну освіту у цей період був незначним.

Відповідно до розпорядження міністерства культів від 1924 р. перед школою були поставлені завдання перебудови та пошуку нових форм організації та проведення занять. До всіх навчально-виховних закладів шкільної освіти незалежно від типу й форм власності було висунуто вимогу акцентування на патріотично-громадянському вихованні, яке повинно було органічно впроваджуватися під час вивчення усіх навчальних дисциплін. Виходячи із поставленої мети, у всіх типах шкіл особливого значення набувало вивчення предметів, пов'язаних із німецькою історією і культурою, як-от: німецька мова, історія, країнознавство тощо. Із вимогою громадянського виховання було висунуто вимогу організації «робітничого заняття» (Arbeitsunterricht), а з метою розвитку творчого потенціалу учнів акцентувалося на особливому значенні занять з образотворчого мистецтва та трудового навчання [3, с. 140].

Результатом проведення освітньої реформи повинно було стати надання більших свобод навчальним закладам і вчителям щодо вивчення певних предметів, організації навчально-виховного процесу, зокрема проведення позакласних заходів, а також застосування методів, форм і засобів навчання. Навчальні плани були відтепер лише керівництвом для розробки робочих навчальних планів, так що кожна школа могла, таким чином, визначити відповідно до її специфіки щодо навчальних дисциплін, їхнього змісту та кількості годин, що відводилася для їхнього вивчення. Обов'язковим було лише дотримання загальної кількості годин, що пропонувалася міністерством освіти. Щодо методики проведення занять повинна була визначати рада вчителів школи, щоб цей процес був позбавленим «свавілля та настрою вчителя-предметника». Організація усієї класної роботи повинна була регулюватися не окремою навчальною дисципліною, а виходити із спільного розуміння цілей. Провідна роль у розробці робочих навчальних планів для певних предметів відводилася раді вчителів, які повинні були дбати про цілісність заняття, формулювати для кожної навчальної дисципліни цілі та завдання відповідно до загальних навчально-педагогічних цілей школи, встановлювати внутрішні зв'язки між предметами. Неприпустимим було винесення на контроль під

час проведення річних іспитів того навчального матеріалу, який не входив до інваріантної складової [4, с. 30].

Результатом проведеної реформи було також визнання рівноправними чотирьох історичних типів вищих шкіл: гуманістичної гімназії (Humanistisches Gymnasium), реальної гімназії (Realgymnasium), реформованої реальної гімназії (Reformrealgymnasium) та вищої реальної школи (Oberrealschule), а в Пруссії і німецької вищої школи (Deutsche Oberschule). Перед кожним типом школи ставилося певне завдання культурологічного характеру з метою досягнення комплексного виховання молоді. Методична робота у кожному з типів шкіл повинна була розкрити науковий потенціал учнів, з тим щоб випускники усіх типів шкіл безперешкодно могли в подальшому навчатися у будь-якому університеті за бажаним напрямком. При чому кожен тип школи не був розрахований на підготовку до певного напрямку в галузі вищої освіти, усі типи шкіл повинні були здійснювати загальну, необхідну для подальшого навчання підготовку. Єдність освіти усіх типів шкіл повинна була забезпечуватися через викладання низки культурознавчих предметів, які повинні були знаходитися у центрі навчального процесу, а також через плекання німецьких національних традицій і здобутків, через побудову специфічних взаємозв'язків між предметами, характерних для вивчення у певному типі закладу, до німецької культури та історії.

Зазначалося, що залежно від типу закладу необхідно виявлялася і розробка специфічного для цього типу школи навчального плану. Така постановка цілей стосувалася не тільки спеціалізованих предметів, а й змісту культурознавчих дисциплін, що було новим явищем в розвитку навчальних планів для шкіл Пруссії. Через такі нововведення намагалися також протидіяти розумовому перевантаженню школярів, що на думку багатьох дослідників мало місце у тодішній школі. Саме культурознавчим заняттям відводилася провідна роль у навчальних планах вищих шкіл, так що увесь навчально-виховний процес мав носити культурознавчий національно-патріотичний характер.

Відповідно до «Загальних положень» міністерства освіти Пруссії від 1925 р. щодо організації навчально-виховного процесу у шкільних закладах освіти проведення запропонованої реформи передбачало свободу вибору кількості годин та навчального матеріалу для навчальних дисциплін певного закладу, концентрацію навчально-виховного матеріалу та акцентування на прикладному характері занять. Так, кількість навчальних годин, що відводилася на вивчення окремих предметів, запропонованих у «Загальних положеннях», носили для різних типів закладів рекомендований характер, усі ж типи шкіл повинні були забезпечити однаковий рівень якості освіти та безперешкодний перехід учнів з одного типу закладу до іншого. Акцентування на вивченні різних предметів у різних типах шкіл та впровадження національного, громадянського, національно-патріотичного

та творчого виховання повинно було уможливити краще досягнення цілей гармонійного розвитку особистості, змістити акцент із суто фахового заняття до фахово-педагогічного. Заняття відтепер повинно було являти собою спільну працю вчителя й учня, при чому вчитель не повинен був мати за ціль суто передачу знань, а сприяти через проведення заняття розвитку в учнів таких якостей, як самостійність мислення, фантазії, волі та добрих рис характеру [5, с. 21]. Наголошувалося, що успіх такого заняття суттєво буде залежати від правильної організації та розподілу роботи усьому учнівському колективу, зокрема постановці цілей для кожного учня зокрема. Діяльність учнів лише тоді буде результативною, коли у цьому процесі будуть задіяні їхні таланти та обдарування, зокрема такі риси, як спритність, фантазія, винахідливість, мистецтво самовираження та здібності до зображення.

Усі типам вищих шкіл відводили 253 години у рік на вивчення всіх дисциплін, однак залежно від типу школи ці години по-різному розподілялися між різними предметами [4, с. 45]. Відповідно до запропонованих навчальних планів в пруських гуманістичних гімназіях акцентували на вивченні старих мов, зокрема латини (53 год.) та грецької, (36 год.), та німецької мови (31 год.), математики (31 год.). Варто зазначити, що гуманістична гімназія була єдиним типом вищих шкіл, у яких вивчали грецьку мову. В реальних гімназіях найбільше годин відводили, як і в гуманістичних гімназіях, на вивчення латини (41 год.), математики (36 год.), сучасної іноземної мови, зазвичай, англійської (27 год.) та природознавства (25 год.). У реформованих реальних гімназіях акцентували на вивченні сучасних іноземних мов, зокрема англійської (44 год.) та другої за вибором (23 год.), а також математики (37 год.), німецької мови (35 год.) та природознавства (23 год.). У вищій реальній школі пріоритет віддавали математиці (43 год.), сучасній іноземній мові (40 год.), німецькій мові (37 год.) та природознавству (35 год.). Німецька вища школа (Deutsche Oberschule) була закладом нового типу, який розпочав свою діяльність саме за часів Веймарської республіки.

Вища німецька школа повинна була стати продовженням народної школи (Volksschule), і плекати національну культуру, мову та історію. Її призначення визначило і спектр предметів, які пропонувалися для вивчення. Так, у вищих німецьких школах найбільшою популярністю користувалися іноземні мови (перша мова – 46 год., вивчалася і друга (13 год.), а також рідна (німецька мова), на яку відводили 44 год. На вивчення історії та суспільствознавство також відводили більше годин, ніж у інших типах вищих шкіл, див. також табл. 1. Цікаво, що у двох останніх типах вищих шкіл старих мов, тобто латини і грецької, взагалі не вивчали. На фізкультуру та працю виділялося по 18 та 6 годин відповідно, однак ці години не враховувалися у загальному навчальному плані.

Результати аналізу навчальних планів певних приватних шкіл дають можливість зробити висновок про те, що кількість годин в однакових типах шкіл, але в різних місцевостях, могли відрізнятись, як навіть і предмети, що вивчалися.

Таблиця 1

Навчальний план у вищих школах Пруссії (1924 р.)

Навчальні дисципліни	Гуманіст. гімназія.	Реальна гімназія	Реформ. реал. гімн.	Вища реал. школа	Німецька вища школа
Релігія	18	18	18	18	18
Німецька	31	31	35	37	44
Латина	53	41	16	–	–
Грецька	36	–	–	–	–
1. Суч. мова	15	27	44	40	46
2. Суч. мова	–	20	23	22	13
Історія і суспільство	19	20	22	22	25
Географія	12	13	13	14	18
Математика	33	36	37	43	37
Природознавство	18	25	23	35	30
Креслення	14	18	18	18	18
Співи	4	4	4	4	4
Разом	253	253	253	253	253

Навчально-виховна діяльність основних (початкових) шкіл (Grundschulen) у Німеччині у період існування Веймарської республіки регулювалася директивами щодо розробки навчальних планів для основних шкіл (Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule) від 1921 р. [6, с. 357–359]. Ці положення скасовували закон, прийнятий у Пруссії 1872 р., який містив положення про організацію, цілі і завдання пруської народної школи.

Відповідно до розробленого документа основна школа (Grundschule) регламентувалася загальним закладом початкової освіти для усіх дітей, навчання у якій повинно було тривати чотири роки. Перед основною школою стояло завдання надання дітям такої ґрунтовної підготовки, яка б дозволила їм здійснювати подальше навчання у старших класах народних, середніх та вищих шкіл. Серед вимог щодо організації навчання в основних школах слід відмітити вимоги свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу та самостійного опрацювання, а під час проведення

занять вчитель повинен був концентруватися не стільки на передачі матеріалу, скільки на педагогічній та дидактичній майстерності [7, с. 238]. В основних школах досліджуваного періоду вивчали релігію, краєзнавство, німецьку мову, рахування, малювання та фізичну культуру, а для дівчат на третьому і четвертому роках навчання вводилося навчання шитву [8, с. 10] (табл. 2).

Таблиця 2
Навчальний план основної школи (Grundschule) в Пруссії

Предмет	1-й клас	2-й клас	3-й клас	4-й клас
Релігія	Загальне заняття	2	3	3
Краєзнавство		3	3	5 (4)
Німецька мова		8	8	7
Письмо		2	2	2
Рахування		4	4	4
Малювання		–	2 (1)	2
Спів		1	2 (1)	2
Фізкультура		2	2	3 (2)
Шитво		–	(2)	(2)
Разом		18	22	26

* Дані в дужках стосуються дівочих класів.

На першому році навчання розподілу на окремі предмети не відбувалося, навчання носило цілісний характер, під час якого „у невимушеній формі навчання одному предмету змінювалося на інший“. Стрижем такого заняття було споглядальне заняття з краєзнавства, під час якого учням пропонувалися й вправи з інших предметів, малювання, письма, рахування, співів, морально-релігійні повчання. У 2–4 класах найбільше акцентувалося на вивчення німецької мови (23 год./тижд.) та математики (16 год./тижд.)

Плани католицьких державних шкіл мали такі особливості: до загальної кількості годин першого року навчання додавалося 2 уроки релігії та 1 урок біблійних історій. На другому році навчання на заняття з релігії відводилося на одну годину більше, ніж в інших школах, а також і з трьох годин, призначених на вивчення країнознавства, відводили на заняття з релігії. На третьому та четвертому роках навчання загальна кількість годин також збільшувалася на одну годину вивчення релігії.

Характерною ознакою організації навчальних планів основних шкіл періоду Вемарської республіки було надання свобод вчителям під час вибору навчального матеріалу. Однак зазначалося, що при виборі навчального матеріалу для учнів вчителі повинні були зважати на

здібності, потреби учнів, що змінювалися з віком, і, прикладний характер навчання. Заборонялося будь-яке перевантаження учнів, зокрема через виконання домашніх завдань.

Навчальна діяльність старших класів народної школи регламентувалася Керівництвом до розробки навчальних планів для чотирьох старших класів народної школи (*Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die vier oberen Jahrgänge der Volksschule*) від 1922 р. У загальних положеннях документа зокрема зазначено, що чотири старші класи народної школи утворюють старший ступінь народної школи і призначаються для навчання в виховання тих дітей, які після її закінчення воліють вступити до професійного виробничого життя [9]. А тому і навчальні плани старших класів народної школи радили укладати, враховуючи подальші професійні потреби учнів, розвивати їхні вольові та чуттєві якості, зважати на загальний гармонійний розвиток учнів. Важливим акцентом навчання у старших класах народної школи було спонукання учнів до самостійної діяльності, залучення усіх їхніх фізичних та розумових здібностей. Самостійність навчання полягала у спонуканні учнів до навчання самостійно спостерігати, досліджувати, експериментувати та робити висновки.

В основу механічної дитячої роботи було покладено принцип корисного навчання, здійснювана учнями праця мала на меті навчання конкретним навичкам ремісництва, садівництва чи господарчих справ. А тому учням пропонували виготовляти на таких заняттях ескізи, креслення, навчальне приладдя, яке можна було згодом використовувати під час вивчення стереометрії, географії та природознавства. Учням пропонувалося займатися колекціонуванням, проводити досліди із природничих наук, доглядати за тваринами та мешканцями водоймищ у спеціально облаштованих тераріумах, акваріумах, інсектаріях, квітами та деревами, а також займатися шитвом та домогосподарчими справами.

Певні вимоги висувалися також і до підручників. На заняттях, зокрема, дозволялося використовувати лише ті підручники, зміст яких був пов'язаний із життям, вони обов'язково повинні були бути наочними, містити багато ілюстрацій. Підручники та посібники, що застосовувалися на заняттях, повинні були бути наявними у школах. А тому пруським урядом до усіх шкіл висувалася вимога спорудження при кожній школі бібліотеки, при чому це стосувалося й шкіл з невеличкою кількістю класів.

Заняттям з фізичної культури приділяли особливу увагу. Невід'ємною частиною таких занять були шкільні подорожі, під час яких діти мали можливість спостерігати за рослинним та тваринним світом, ґрунтами та природними явищами, небесними явищами. Акцентували також на здійсненні екскурсій до виробничих та сільськогосподарських підприємств, при чому під час таких подорожей учнів навчали оцінювати відстань,

робити схеми маршрутів, сприяючи таким чином розвитку кругозору учнів та їхньому розумовому вихованню.

У старших класах народної школи вивчали такі предмети: релігію, німецьку, історію та державне суспільствознавство, географію, природознавство, математику, стереометрію, креслення, співи, фізкультуру, дівчат навчали також шитву, крім того, «там, де це дозволяли зовнішні умови» хлопців залучали до роботи на підприємствах, а дівчат вчили роботи по домогосподарству. Варто зазначити, що рекомендації міністерства культів щодо навчальних планів були загальними рекомендаціям, а тому і кожна школа повинна була враховувати «місцеві особливості» однак найголовнішими вимогами, які висувалися до усіх шкіл, були вимоги якості освіти та свідомого засвоєння матеріалу.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що розвиток шкільної освіти у Німеччині у період Веймарської республіки вирізнявся впровадженням низки реформ у всіх типах шкіл. Зміни у навчально-виховному процесі шкіл стосувалися підсиленням патріотичного й громадянського виховання, акцентуванням на вивченні предметів, які сприяли піднесенню духу патріотизму серед учнів. Вчителі й школи отримали більше свобод щодо планування, методики проведення та організації навчальної та позакласної роботи з учнями.

1. Kerschensteiner G. Begriff der Arbeitsschule / K. Kerschensteiner. – 14. Auflage. – München, 1961. 2. Scheibe W. Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932 / W. Scheibe. – 8. Auflage. – Weinheim, 1982. – 390 S. 3. Boelitz O. Denkschrift des preußischen Kultusministeriums über die Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen 1924/25 / O. Boelitz. – Berlin, 1924. – 343 S. 4. Hettwer H. Lehrplanrichtlinien für die höheren Schulen – Preußen / H. Hettwer // Lehrbuch und Bildungspläne 1921–1974, hrsg. von H. Hettwer. – Bad Heilbrunn, 1976. – S. 16–34. 5. Hermann U. «Neue Schule» und «Neue Erziehung» – «Neue Menschen2» und «Neue Gesellschaft». Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland / U. Hoffmann // Neue Erziehung. – № 5. – S. 11–32. 6. Dolch J. Lehrplan des Abendlandes / J. Dolch. – WB : Darmstadt, 1982. – 483 S. 7. Götz M. Die innere Reform der Weimarer Grundschule in der Widerspiegelung der zeitgenössischen Richtlinien / M. Götz // R. W. Keck, Ch. Rizi Gegenwart des Lehrplans. – 432 S. 8. Hettwer H. Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule – Preußen / H. Hettwer // Lehrbuch und Bildungspläne 1921–1974, hrsg. von H. Hettwer. – Bad Heilbrunn, 1976. – S. 2–28. 9. Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die vier oberen Jahrgänge der Volksschule // Pädagogische Post. – 1. Jahrgang. – № 3. – S. 77–92.

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

Зуев В. Н. (Барановичский государственный университет, Республика Беларусь)

ЛАНДШАФТНО-РЕКРЕАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ТЕРРИТОРИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭКОТУРИЗМА (НА ПРИМЕРЕ БАРАНОВИЧСКОГО РАЙОНА)

***Аннотация.** В статье наведена характеристика природных условий Барановичского района, обеспечивающих развития экологического туризма. В границах Барановичского района выделены четыре рода ландшафтов. Оценены литогенная основа ландшафтов, водный компонент, климат, растительный покров, визуально-эстетический потенциал ландшафтов и наличие особо охраняемых природных территорий и объектов. Показана значительная дифференциация качества ландшафтов по всем указанным параметрам. Осуществлено ландшафтно-рекреационное зонирование территории Барановичского района для целей экотуризма.*

***Ключевые слова:** экологический туризм, Барановичский район, ландшафтно-рекреационный анализ.*

***Анотация.** У статті наведено характеристику природних умов Барановицького району, які забезпечують розвиток екологічного туризму. У межах Барановицького району виділено чотири види ландшафтів. Оцінено літогенну основу ландшафтів, водний компонент, клімат, рослинний покрив, візуально-естетичний потенціал ландшафтів і наявність природних територій і об'єктів, які особливо охороняються. Показано значну диференціацію якості ландшафтів за всіма зазначеними параметрами. Здійснено ландшафтно-рекреаційне зонування території Барановицького району для цілей екотуризму.*

***Ключові слова:** екологічний туризм, Барановицький район, ландшафтно-рекреаційний аналіз.*

***Annotation.** In article the characteristic of the environment of the Baranovichy district providing a basis of development of ecological tourism is given. In borders of the Baranovichy district we allocated four sorts of landscapes. As a result of the carried-out work a water component, climate, a vegetable cover, visual and esthetic potential of landscapes and existence of protected natural territories and objects are estimated. Research showed considerable differentiation of qualities of landscapes in all specified parameters. Landscape recreational zoning of the territory of the Baranovichy district for ecotourism was carried out.*

Key words: *ecological tourism, Baranovichy district, landscape, recreational analyzes.*

Исследования роли и места экологического туризма в экономике регионов и стран свидетельствуют о его позитивном мультипликативном влиянии на стимулирование развития различных отраслей и сфер деятельности. Зависимость экотуризма от наличия и состояния природных туристских ресурсов обуславливает неравномерность распределения туристского потенциала и уровня его развития на всей территории страны в целом и в отдельных регионах.

Экологический туризм представляет одну из наиболее перспективных и динамичных форм туристской деятельности. Экотуризм уже стал важнейшим социальным явлением и главной формой путешествий. В Республике Беларусь же экотуризм рассматривается как нововведение, еще не получившее широкого развития [1, с. 28].

Экотуризм всегда являлся отдельной нишей в туризме; он также служит эффективным инструментом местного экономического развития, в особенности в сельской местности. Несмотря на впечатляющий рост, экотуристические услуги в Беларуси на данный момент не вполне соответствуют международным стандартам по таким параметрам, как качество оказываемых услуг, управленческие и маркетинговые компетенции субъектов экотуризма и организаций поддержки бизнеса, развитие деловых и маркетинговых связей и партнерств для продвижения своих услуг.

Целевые приоритеты развития экотуризма в республике потребовали инвентаризации рекреационных ресурсов, а также разработки научно обоснованной концепции устойчивого развития этого вида деятельности [2, с. 3].

Для Барановичского района Брестской области Республики Беларусь экотуризм является перспективным видом деятельности, развитие которой обеспечено имеющимися ресурсами. Именно поэтому тема нашего исследования является актуальной.

Методологические основы экологического туризма раскрыты в работах таких зарубежных ученых, как Д. Вестерн, П. Джонссон, К. Линдберг, П. Уайт, Ф. Филлион, Д. Хоукинг, Г. Цебаллос-Ласкурейн, К. Циффер, У. Штрасдас, Р. Юнгк.

Отраслевые и региональные проблемы развития экотуризма отражены в трудах белорусских и российских исследователей: Н. Н. Воскобойникова, А. В. Дроздова, И. З. Зорина, Г. А. Карпова, А. Б. Косолапова, О. С. Мозговой, Г. И. Марцинкевич, Н. В. Моралевой, А. И. Тарасенка, В. Храбовченко, С. А. Хомич, О. С. Шимовой и др. Однако территориальным особенностям развития экологического туризма в теоретических и прикладных исследованиях уделяется недостаточное внимание.

Цель нашего исследования заключается в оценке ландшафтно-рекреационного потенциала и рекреационного зонирования территории Барановичского района с точки зрения возможностей для развития экологического туризма

Объектом исследования являются ландшафты в пределах всего административного района.

Предметом исследования выступают рекреационный потенциал и геоэкологическое состояние ландшафтов.

До настоящего времени нет закрепившегося определения экотуризма. В Беларуси конкретизация этого понятия осуществлена в ряде нормативных документов. В Законе Республики Беларусь «О туризме» сказано, что экологический туризм – это путешествия, совершаемые с целью экологического воспитания и образования туристов [3]. Отмечается, что такое односторонне понимание в итоге пойдет в ущерб организации туризма [2, с. 8]. Рассматривается вопрос о доработке нормативно-правовой базы развития экотуризма в Республике Беларусь.

Нами под экотуризмом понимается вид туризма, основывающийся на использовании природных объектов, без нанесения вреда окружающей среде, обеспечивающий экономическое развитие местных общин.

Экологический туризм включает в себя три основных направления туристической деятельности: научный (исследовательский) экотуризм, познавательный экотуризм и рекреационный экотуризм.

Важнейшими аспектами являются вопросы определения территориальных приоритетов развития экотуризма, экотуристско-рекреационного потенциала ресурсов административных территорий, выявление технологических особенностей производства продукта экологического туризма, а также всестороннее изучение организационных инструментов управления потоком экологических туристов на рекреационных территориях.

Барановичский район может обеспечить эффективное функционирование экотуризма. Здесь благоприятно сочетаются выгодное географическое положение (региональное и межгосударственное транзитное), богатый природный потенциал и историко-культурное наследие, имеющаяся инфраструктура туризма и традиции туристическо-экскурсионного обслуживания.

Рекреационный потенциал территории понимается как совокупность природных, инженерно-технических и культурно-исторических объектов, веществ, условий и свойств, приуроченных к данной территории, которые совместно определяют пригодность территории для развития различных видов туризма, создают возможность для разнообразных рекреационных занятий, лечения и оздоровления.

Основополагающие позиции комплексного ландшафтного подхода заключаются в определении природных территориальных комплексов

(ПТК) разных таксономических рангов и видов, в возможности их объективного выделения и изучения. Нами ПТК рассматриваются как сложные, целостные, динамические, пространственно ограниченные, открытые системы, состоящие из природных компонентов, и обладающие определенными свойствами и структурой.

Ландшафты рассматриваются нами с экологической точки зрения, в целях решения рекреационных проблем, связанных с экологическим туризмом и обеспечивающим его.

Барановичский район расположен на северо-востоке Брестской области, граничит с Минской и Гродненской областями. Площадь района составляет 2168 кв.км, что соответствует 6,7 % территории Брестской области. В состав района входит 14 сельских советов, 1 поселок городского типа (г.п. Городище). В 239 сельских населенных пунктах проживает 39,9 тыс.чел. Он выделяется значительным природно-ландшафтным контрастом общенационального уровня.

Рельеф района своеобразен. В виде гигантского откоса местность от величественных холмов Новогрудской возвышенности на севере района с высоты 267 м над уровнем моря наклоняется югу до 135 м над уровнем моря. Климат рассматриваемого района является переходным от морского к континентальному, характеризуется достаточно мягкими короткими зимами с продолжительными оттепелями и умеренно-теплым продолжительным летом. Средняя разность температур самого теплого и самого холодного месяцев составляет 24°C.

Территория района принадлежит к бассейну реки Неман. На склонах Новогрудской возвышенности начинается и течет с севера на юг река Щара. Основные притоки Щары на территории района — Мышанка, Лохозва, Смолянка и Исса. Реки района на большинстве своего протяжения удобны для водного туризма.

В отношении естественных водоемов Барановичский район – один из беднейших на Брестчине (сопоставимых по величине) регионов. Крупнейший естественный водоем – озеро Колдычевское, имеет площадь 0,6 км. кв при максимальной глубине 1,5 м. Пруда района очень многочисленны, интересны в историческом развитии и перспективны для использования в экотуризме. На основе водохранилища Гать и прилегающего лесного массива и р. Щара сформирована старейшая в стране зона отдыха республиканского значения «Лесная» площадью 8,7 тыс. га. В рекреационных целях используется и водохранилище Кутовщина.

Многочисленны в Барановичском районе пруды речного и карьерного типов. На их основе созданы зоны отдыха местного значения (Крошин, Павлиново, Полонка, Стайки и др.). Однако из-за заиленности, гидрохимического и микробиологического статуса воды, недостаточной проточности, кустарникового и жесткотравянистого обрастания береговой

зоны, рекреационно-туристские параметры большинства этих водоемов невысокие.

Мелководные водоемы бывших торфоразработок Колпеница (пруды «Разливы» и «Атлант») представляют значительный интерес как местообитания многовидового комплекса водно-болотной фауны. Таких других богатых орнитокомплексов в этой полосе Предпоlessья и Белорусской гряды от Ивацевич до Минска больше нет [4].

По многочисленности (40) и дебитности родников Барановичский район лидирует в Брестской области. Два из них – в Ясенце и Тартаках – объявлены памятниками природы.

В соответствии с почвенно-географическим районированием рассматриваемая территория относится к Новогрудско-Несвижско-Слуцкому району дерново-подзолистых пылевато-суглинистых и супесчаных почв Западного округа Центральной (Белорусской) почвенной провинции.

Район относится к подзоне грабово-дубово-темнохвойных лесов, Неманско-Предпоlessкому геоботаническому округу, Западно-Предпоlessкому геоботаническому району. Северная половина района – практически безлесный край с множеством мелких поселений. Южная половина Барановичского района, напротив, лесной край. Здесь простирается второй (после Ельского района Гомельской области) по площади для территории Беларуси массив суходольных лесов – вересково-лишайниковых. Этот огромный и почти безлюдный бор протянулся на десятки километров от Баранович и почти до Ивацевич и отличается наиболее высокой для Брестчины грибопродуктивностью.

В Барановичском районе встречаются выделы и кварталы сплошного произрастания ольхи черной, дуба черешчатого, граба, ели обыкновенной. В состав фитоценозов примешиваются ива, ольха белая, ольха черная, осина, клен; в подлеске доминируют крушина ломкая, рябина, лещина. В напочвенном покрове общий фон образуют ягодные кустарнички, земляника лесная. В основном лесная растительность – средневозрастная (57 лет), с бонитетом 1. По показателю санитарной оценки леса в основном относятся ко второму классу.

Животный мир Барановичского района не характеризуется обитанием редких и охраняемых видов. Насекомые представлены типичным фаунистическим составом. Земноводные и пресмыкающиеся встречаются повсеместно и представлены видами: лягушка травяная, ящерица прыткая, жаба зеленая и жаба серая.

Согласно ландшафтному районированию, Барановичский район находится на границе двух ландшафтных провинций: Новогрудского района среднехолмисто-грядовых холмисто-моренно-эрозионных ландшафтов с широколиственно-еловыми лесами и дубравами Белорусской возвышенной провинции и Барановичско-Клецкого района волнистых водно-ледниковых и

моренно-зандровых ландшафтов с сосняками Предполесской провинции. В настоящее время естественные ландшафты района значительно преобразованы. Барановичский район один из крупнейших производителей сельскохозяйственной продукции в Брестской области. Земли сельскохозяйственного назначения занимают более 97,6 тыс. га, из них пашня – 67 тыс. га. Антропогенное воздействие на ландшафт связано с сельскохозяйственным использованием рассматриваемой территории.

В границах Барановичского района нами выделено 4 рода ландшафтов: холмисто-моренно-эрозийные с широколиственно-еловыми, широколиственными и сосновыми лесами на дерново-подзолистых почвах; морено-зандровые с широколиственно-еловыми, широколиственно-сосновыми и сосновыми лесами на дерново-подзолистых и дерново-подзолистых заболоченных почвах; водно-ледниковые с сосновыми и широколиственно-сосновыми лесами на дерново-подзолистых, реже заболоченных почвах; пойменные с низинными болотами и коренными мелколиственными лесами на торфяно-болотных почвах.

В результате проведенной работы, с позиции потенциала развития экотуризма, оценены: литогенная основа ландшафтов, водный компонент, климат, растительный покров каждого из ландшафтов. Оценены также визуально-эстетический потенциал ландшафтов и наличие особо охраняемых природных территорий и объектов. Исследование показало значительную дифференциацию качеств ландшафтов по всем указанным параметрам.

Завершающим этапом ландшафтно-рекреационного оценивания явилось получение интегральной оценки ландшафтно-рекреационного потенциала.

Хорошее геоэкологическое состояние территории является главным стимулом для ее рекреационного освоения. Экотуризм не возможен в сильноосвоенных, загрязненных, санитарно неблагополучных регионах. Поэтому для него в самой большой степени важны: общее геоэкологическое и санитарно-гигиеническое состояние территории, а также объектов, используемых на маршрутах и экскурсиях; характер и степень хозяйственной освоенности ландшафтов, в том числе наличие в их границах источников загрязнения окружающей среды.

Всего выделено три категории ландшафтов: ландшафты благоприятные для экотуризма; ландшафты относительно благоприятные для экотуризма; ландшафты неблагоприятные для экотуризма.

Нами выявлена следующая закономерность: благоприятные для экотуризма ландшафты сосредоточены на севере и юго-западе района; ландшафты относительно благоприятные для экотуризма расположены в восточной части района и вдоль рек. Ландшафтов неблагоприятных для экотуризма не выявлено.

В рамках нашего исследования было осуществлено ландшафтно-рекреационное зонирование территории Барановичского района для целей экотуризма. При этом учитывалась степень благоприятности ландшафтов для экотуризма.

Выделены три типа ландшафтно-рекреационных зон: зоны, наиболее благоприятные для экотуризма, зоны относительно благоприятные для экотуризма, зоны благоприятные для экотуризма. Зон неблагоприятных для экотуризма в Барановичском районе не выявлено.

Объективность исследования подтверждается существующими туристскими потоками, а также размещением туристской инфраструктуры – туристских баз, агроусадеб, которое в значительной степени совпадает с зонами, имеющими высокие качественные показатели состояния окружающей природной среды, особенностей природных ландшафтов и их визуально-эстетических качеств.

Таким образом, в результате оценки ландшафтно-рекреационного потенциала и рекреационного зонирования территории Барановичского района определено, что большая часть района является благоприятной для развития экологического туризма. Нахождение Барановичского района на границе двух ландшафтных провинций: Новогрудского района среднехолмисто-грядовых холмисто-моренно-эрозионных ландшафтов с широколиственно-еловыми лесами и дубравами Белорусской возвышенной провинции и Барановичско-Клецкого района волнистых водно-ледниковых и моренно-зандровых ландшафтов с сосняками Предполесской провинции, обеспечивает разнообразие природных условий, что формирует богатый набор рекреационных ресурсов.

1. Карчевская Е. Н. Диффузия инноваций в экотуризме : прикладной аспект в региональном сопоставлении / Е. Н. Карчевская, И. А. Фукова // Менталитет славян и интеграционные процессы : история, современность, перспективы: материалы VII междунар. науч. конф., 26–27 мая 2011 г. В 2 ч. Ч. 2 / М-во образования Респ. Беларусь [и др.]; под общ. ред. В. В. Кириенко. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2011. – С. 28–30. 2. Стратегия устойчивого развития экологического туризма в Беларуси / Л.М. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. Л. М. Гайдукевича, С. А. Хомич. – Минск : БГУ, 2008 – 351 с. 3. О туризме : Закон Республики Беларусь, 25 нояб. 1999 г. № 326–З, с изм. и доп. от 15 дек. 2003 г. № 257–З // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 95. – 2/101; 2003. – № 141. – 2/1006. 4. Стратегия развития экотуризма дестинации «Зеленое кольцо Барановичей» / В. Н. Зуев [и др.]; под общ. ред. А. И. Тарасенка. – Брест, 2014. – 48 с.

Рецензент: д.геогр.н., профессор Катровский А. П.

Калько А. Д., д.геогр.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ МЕГУ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА: ІСТОРІЯ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

***Анотація.** У статті досліджено особливості основних етапів становлення та науково-освітньої діяльності природничо-географічного факультету як органічної складової приватного вищого навчального закладу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Розкрито організаційну роботу та наведено конкретні приклади співпраці викладачів зі студентами та їх батьками для досягнення спільної мети виховного процесу. Окреслено подальші перспективи розвитку факультету.*

***Ключові слова:** природничо-географічний факультет, кафедра географії і туризму, кафедра біології, освітній процес, наукова діяльність.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности основных этапов становления и научно-образовательной деятельности естественно-географического факультета, как органической составляющей частного высшего учебного заведения Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука. Раскрыта организационная работа и приведены конкретные примеры сотрудничества преподавателей со студентами и их родителями для достижения общей цели воспитательного процесса. Намечены дальнейшие перспективы развития факультета.*

***Ключевые слова:** естественно-географический факультет, кафедра географии и туризма, кафедра биологии, образовательный процесс, научная деятельность.*

***Annotation.** In the article the features of the basic stages of formation, research and educational activities of the Faculty of Natural Sciences and Geography as an organic component of the Private Higher Education Establishment Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities are investigated. The organizational work is revealed and concrete examples of teachers' cooperation with students and their parents to achieve the common goal of the educational process are given. The further prospects of the faculty development are outlined.*

***Keywords:** Faculty of Natural Sciences and Geography, Department of Geography and Tourism, Department of Biology, the educational process, scientific activity.*

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука свого часу став на Рівненщині першим вищим навчальним закладом, який почав готувати бакалаврів, спеціалістів та магістрів географічного фаху та туризмознавців [1; 2].

Підготовка фахівців за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Географія і біологія» в університеті розпочалася з вересня 2001 року на базі кафедри екології і охорони навколишнього середовища (завідувач – к.т.н., професор Б. І. Харченко) [3; 4]. Засновниками спеціальності були викладачі цієї кафедри: д.геогр.н., професор М. Д. Будз та к.с.-г.н., доцент В. С. Олійник Упродовж 2003–2004 років кафедру екології і охорони навколишнього середовища було реорганізовано шляхом виокремлення двох самостійних кафедр – географії, біології. Становлення цих кафедр створило передумови для створення у 2006 році природничо-географічного факультету, який увійшов до складу Інституту педагогічної освіти. Першим деканом природничо-географічного факультету був к.вет.н., ст. наук. співр., доцент О. Б. Грицик 3 вересня 2013 року по серпень 2015 на посаді декана працював к.геогр.н., доцент А. С. Романів Нині деканом природничо-географічного факультету МЕНУ імені академіка Степана Дем'янука працює доктор географічних наук, професор Андрій Дмитрович Калько.

Із часу заснування факультету зріс його науковий потенціал, накопичено досвід підготовки вчителів географії, біології, налагодилася співпраця із науковими, освітніми закладами та громадськими організаціями області, України та зарубіжжя, на базі факультету сформувався активний осередок туристично-краєзнавчої діяльності.

Важливими етапами у діяльності факультету стало отримання у 2007 році ліцензії на підготовку магістрів за спеціальністю 8.04010401 «Географія», перші дипломи магістрів географії уже у 2008 році отримали 8 випускників. Також 2008 рік ознаменувався тим, що відбувся перший випуск студентів-географів післядипломної форми навчання.

У вересні 2011 року, завдяки зусиллям викладачів факультету, університет отримав ліцензію на підготовку бакалаврів за напрямками 6.140103 «Туризм» та 6.040102 «Біологія».

Зараз навчальна діяльність факультету спрямована на підготовку вчителів географії та біології загальноосвітніх шкіл за напрямками «Географія» та «Біологія» із спеціалізаціями, а також на підготовку фахівців для закладів туристичної сфери за напрямом «Туризм».

Дослідженням етапності формування і розвитку туристичної галузі в Україні свої праці присвятили Т. А. Дьорова, В. А. Квартальнов, С. І. Коротун, О. О. Любіцева, М. П. Мальська, Я. Б. Олійник, О. Я. Романів, І. Г. Смірнов, Т. І. Ткаченко, В. К. Федорченко, Ф. Ф. Шандор та багато інших вітчизняних і зарубіжних науковців. Однак питання, які б торкалися висвітлення формування природничо-географічної та туристичної освітніх складових саме в Рівненській області, не достатньо висвітлені в науковій літературі.

Мета і завдання статті полягає у здійсненні комплексного аналізу факторів функціонування природничо-географічного факультету в приватному вищому навчальному закладі з метою вироблення рекомендацій для створення належної науково-методичної бази географічного та туристичного освітнього продукту. Відповідно до мети потрібно розв'язати такі завдання: з'ясувати існуючі освітньо-природничі уявлення про структуру навчальних закладів на теренах області; проаналізувати особливості методологічних підходів; обґрунтувати перспективи розвитку природничо-географічного факультету МЕГУ.

На сьогодні природничо-географічний факультет має висококваліфіковані кадри, спроможні професійно розв'язувати сучасні проблеми в галузі фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін, здійснювати підготовку фахівців із достатнім науковим рівнем, а також із високим рівнем практичних навичок. Випусковими кафедрами факультету є кафедра географії і туризму та кафедра біології [3; 4].

Кафедра географії і туризму належить до фахових випускових за напрямками підготовки «Географія», «Туризм» і посідає чільне місце серед інших структурних підрозділів факультету та університету.

Безпосередньо на випусковій кафедрі географії і туризму працює 10 осіб. Серед них: 1 доктор географічних наук, професор (А. Д. Калько) та 4 кандидати наук, доценти (Т. О. Басюк, В. С. Олійник, І. О. Осіпчук, О. В. Яроменко). Є доволі висока вірогідність захисту кандидатських дисертацій уже в 2016 році такими викладачами, як В. П. Селецький, О. І. Токар та Т. С. Трусова. У всіх викладачів кафедри науково-педагогічна спеціальність відповідає дисциплінам, які вони викладають. Випускову кафедру географії і туризму очолює доктор географічних наук зі спеціальності 11.00.11 – конструктивна географія і раціональне використання природних ресурсів, професор кафедри географії і туризму А. Д. Калько. Кафедра плідно працює над науковими темами: «Географія та туризмознавство Рівненщини і суміжних областей – геоecологічні та соціально-економічні проблеми» № держреєстрації 0114U006029 та «Проблеми мінерально-сировинної безпеки України» № держреєстрації 0106U004424.

Кафедра біології МЕГУ імені академіка С. Дем'янчука створена у січні 2003 року. За роки діяльності відбувалися суттєві зміни в її кількісному та якісному складі. У 2006–2010 рр. кафедру очолювала к.пед.н., доцент І. М. Сойко. З моменту заснування кафедри, на ній працювали: О. О. Кухта, Н. К. Корсун, Л. Л. Корсун, М. В. Кукалець, В. С. Олійник, Р. Р. Шикіла.

Кафедра біології є випусковою кафедрою, яка готує фахівців за напрямом підготовки «Біологія». Штатний склад кафедри налічує 7 осіб, з них – 2 доктори наук (А. Д. Калько, О. О. Ставицький), 5 кандидатів біологічних наук (В. П. Бенедь, О. В. Боровець, Т. О. Дем'янчук, І. М. Поташнюк, Н. М. Форняк.). Очолює кафедру Олег Олексійович Ставицький, доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Відмінник освіти України. У межах

університетської наукової теми «Психолого-педагогічні основи гуманізації виховання і навчання в школах та вищих навчальних закладах» (№ держреєстрації 0106U002439) та наукової теми природничо-географічного факультету «Науково-педагогічні основи розвитку природничо-географічних дисциплін на сучасному етапі» професорсько-викладацьким складом кафедри у 2006–2015 рр. розробляється тема «Формування біоценозів в природно-кліматичних зонах Західного Полісся». Науковцями кафедри протягом 2006–2014 років опубліковано понад 160 наукових статей, 12 навчальних посібників.

Матеріально-технічна база природничо-географічного факультету включає достатню кількість аудиторій, лабораторій, навчальних і адміністративних площ та технічних засобів навчання для забезпечення підготовки фахівців за напрямками «Географія», «Біологія», «Туризм». У розпорядженні факультету 8 спеціалізованих кабінетів: соціально-економічної географії, геолого-палеонтологічний музей, зоологічний музей, кабінет туристично-краєзнавчої роботи, лабораторія геоінформаційних технологій, кабінет ботаніки, формується кабінет анатомії та фізіології людини і тварин та кабінет методики навчання.

Гордістю факультету є унікальний зоологічний музей сформований доцентом кафедри біології Ростиславом Ростиславовичем Шиколою.

Експозиція музею – це результат багаторічної кропіткої праці та затрачених зусиль і коштів. За 30 років Р.Р. Шикולה зібрав понад 2500 екземплярів рідкісних тварин, здебільшого безхребетних. Більшість експонатів є рідкісними для України, адже це екзотичні мешканці морів, океанів, дощових екваторіальних лісів та саван. Чималу частину колекції складають комахи Африки, Південної Америки, Південної і Південно-Східної Азії. Різноманіття ентомофауни України представлене колекціями жуків, метеликів, перетинчастокрилих, клопів та інших членистоногих.

З метою поповнення колекції новими експонатами та збору фото-відеоматеріалу про життя тварин Р. Р. Шикולה здійснює експедиції у найвіддаленіші куточки планети. У 2008 р. були здійснені експедиції в Сахару, до Лівійської та Аравійської пустелі, в Аравійські гори та на Червоне і Середземне моря. В 2009 р. було проведено дослідження островів Ява, Суматра, Борнео, Балі, Комодо, Нова Гвінея, та узбережних зон Індійського океану. Колекцію поповнили нові види тропічних комах, моллюсків, коралів та інших тварин. Улітку 2012 року Р. Р. Шикולה півтора місяці подорожував країнами Південної Америки. У пошуках експонатів для музею він відвідав Колумбію, Венесуелу, Еквадор, Бразилію, Гайану, Галапагоські та Карибські острови.

Експонати колекції використовуються у лекційних, практичних та лабораторних заняттях студентів, що дозволяє досягнути максимальної ефективності навчального процесу засобами музейної педагогіки.

Після отримання ліцензії на підготовку фахівців-географів, викладачі університету розпочали роботу з формування мінералогічної та петрографічної колекцій. З власних фондів надали зразки д.геогр.н., професор М. Д. Будз, к.с.-г.н., доцент В. С. Олійник, к.геогр.н., доцент А. С. Романів. Геологічний фонд зростає за рахунок поповнення його експонатами, зібраними студентами факультету під час літніх практик та привезеними викладачами із туристичних подорожей.

У вересні 2011 року на базі природничо-географічного факультету у спеціально обладнаній аудиторії почав функціонувати геологічний музей-лабораторія, створений завдяки співпраці університету з Обласною станцією юних туристів. Найбільш цікаві та унікальні зразки експонуються у приміщенні музею. Всього у фонді музею налічується понад 1300 експонатів, з них 750 – передані університету відповідно до угоди про співпрацю зі станцією. Значну частину геологічних фондів музею становить мінералогічна колекція (сульфіди, окисли і гідроокисли, силікати, фосфати, карбонати, сульфати, галоїди). Петрографічна колекція представлена практично усіма видами гірських порід. Велику роботу з упорядкування та збереження колекцій веде керівник музею-лабораторії, працівник станції юних туристів Н. П. Волненко, залучаючи до цієї справи учнівську і студентську молодь нашого університету.

Музеї виконують, також, важливу просвітницьку функцію, оскільки його відвідувачами є школярі не лише м. Рівного, а й усієї Рівненської області та сусідніх областей.

Науково-педагогічні працівники факультету активно залучаються до освітніх проектів, розробляють інноваційні навчально-методичні матеріали для забезпечення навчального процесу та впроваджують нові методи та технології навчання. У навчальному процесі використовується багата відео-колекція навчальних та документальних фільмів для проведення занять, частина з яких відзнята і змонтована силами самих викладачів (зокрема, Р. Р. Шиколою).

Невід'ємним атрибутом діяльності факультету є науково-дослідна робота його колективу. Наукові здобутки представлені відкриттями, монографіями, публікаціями в авторитетних фахових виданнях України та закордоння, патентами на корисну модель.

Викладачі та студенти природничо-географічного факультету постійно беруть участь у роботі науково-теоретичних, науково-практичних конференцій з сучасних проблем географії, біології, краєзнавства та туризму. Тільки за останні 3 роки викладачами факультету було організовано проведення п'яти наукових конференцій, серед яких: IV Міжнародної науково-практичної конференції «Еко- і агротуризм: перспективи розвитку на регіональному та локальному рівнях» (м. Рівне, 29–30 березня 2012 р.); Всеукраїнської науково-практичної конференції «Географія Рівненщини та суміжних областей» (м. Рівне, 3-4 квітня 2014 р.); участь у ролі співорганізатора V

Міжнародної науково-практичної конференції «Еко- и агротуризм: перспективи розвитку на локальних територіях» (м. Барановичі, Білорусь, 2013 р.).

Актуальним напрямом роботи факультету є участь у розв'язанні важливих регіональних проблем соціально-економічного розвитку. Зокрема, науковці факультету тісно співпрацюють із органами місцевого самоврядування щодо розробки рекомендацій з використання географічних підходів до регіональної політики та туристичної індустрії. Кафедра географії і туризму брала активну участь у реалізації Стратегії сталого розвитку Рівненської області «Західна брама» за такими її напрямками: розвиток туризму, агрологістика, освіта. Науковців кафедри географії і туризму запрошують для участі в роботі Регіонального центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів влади, органів місцевого самоврядування, керівників державних підприємств, установ та організацій при Рівненській обласній адміністрації [3; 4].

Кафедри факультету співпрацюють з науковими установами, організаціями, органами державного управління та вищими навчальними закладами України. Тісні наукові зв'язки склалися з географічними факультетами Львівського національного університету імені Івана Франка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, а також з Рівненським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти. Налагоджено співпрацю з кафедрою туризму університету імені Яноша Кодолані (Угорщина), кафедрою природничо-математичних наук Барановицького державного університету (Білорусь), Вищою школою туризму і екології в Сухій-Бескидській (Республіка Польща).

На науково-методичній базі факультету проводять свої дослідження учні Малої академії наук, гуртківці Станції юних туристів та геологів. Кафедри факультету здійснюють науковий супровід секції географії і краєзнавства, метеорології, гідрології, геології, біології у Рівненській МАН. Викладачі факультету є авторами програм для проведення гурткової роботи у структурі МАН та задіяні як голови та члени журі обласного конкурсу-захисту учнівських науково-дослідницьких робіт.

За час існування на факультеті сформувалися свої традиції наукової роботи зі студентами. Щорічно переможці університетських студентських олімпіад та конкурсів наукових робіт беруть участь у Всеукраїнських студентських фахових олімпіадах та конкурсах науково-дослідницьких робіт з географії та туризму. Неодноразово студенти факультету були нагороджені спеціальними дипломами за найкращі показники серед учасників Всеукраїнських студентських олімпіад. Зауважимо, що наші студенти на Всеукраїнських олімпіадах та конкурсах є єдиними представниками приватних вищих навчальних закладів.

Щороку студенти факультету друкують близько 15 наукових публікацій у співавторстві із науковими керівниками та одноосібно, представляють результати власних досліджень на студентських наукових конференціях нашої держави. При захисті дипломних робіт магістрів впроваджено як обов'язковий елемент використання мультимедійних технологій та підготовку автореферату магістерського дослідження.

Особливістю навчання на факультеті є те, що в навчальному плані традиційно значне місце займають навчальні та виробничі практики. За їх тривалістю та різноманітністю факультет є безперечним лідером МЕНУ. Майбутні вчителі географії та біології отримують навички використання спеціальних геодезичних, метеорологічних, гідрологічних та інших приладів, якими оснащені спеціалізовані аудиторії, на практиці освоюють сучасні геоінформаційні системи. Базами для проведення практик є національні парки Карпат, заповідні території Рівненщини, Львівщини та Волині, Рівненський зоопарк, аерометеорологічна станція м. Рівного, спелеооб'єкти, місця розробок корисних копалин, промислові підприємства м. Рівного.

Студенти-туризмознавці проходять практики на підприємствах туристичної індустрії – у туристичних операторах чи агенціях, готелях, ресторанах, санаторно-курортних закладах України та Європи.

Педагогічна практика проводиться на базі загальноосвітніх закладів. З метою якісного проведення педагогічної практики укладені угоди із провідними школами Рівного. Керують педагогічною практикою відомі вчителі-методисти міста, вчителі вищої категорії. А студенти магістратури педагогічну асистентську практику проходять на базі кафедр факультету.

На факультеті багато уваги приділено організації змістовного проведення студентами вільного від навчання часу. З 2011 року щорічно проводиться інтелектуальне змагання – «Турнір географів» серед студентів різних курсів. Магістри кафедри географії і туризму під час асистентських практик проводять тематичні «Брейн-ринги» для студентів факультету.

Традиційним є проведення публічних лекцій викладачами факультету до Дня туризму із трансляцією їх в онлайн-режимі на сайті факультету, зустрічі із ветеранами спортивно-туристського руху, організація фотовиставок та масових спільних відвідин студентами та викладачами цікавих природних об'єктів.

Значну увагу на факультеті приділяють туристично-краєзнавчій роботі. Започаткована тісна співпраця з управлінням культури та туризму Рівненської ОДА, Рівненським обласним осередком Федерації спортивного туризму України, Станцією юних туристів. Студенти та викладачі беруть участь у щорічному обласному чемпіонаті з туризму серед педагогічних працівників, відкритому чемпіонаті України з туризму тощо. Викладач кафедри географії і туризму О. І. Токар є Майстром спорту України зі спортивного туризму. З його ініціативи для згуртування прихильників активного способу життя та спортивного туризму у лютому 2012 року в

університеті був створений туристичний клуб «СалаМандри МEGУ», який започаткував нові традиції університету, організовуючи туристсько-краєзнавчі подорожі для студентів та працівників, посвяту студентів-першокурсників у туристи. Традиційними стали походи вихідного дня. Турклуб активно долучається до всіх заходів, які проводяться КЗ «Обласним центром фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх» Рівненської обласної ради. Клуб функціонує цілорічно. Зокрема, осінньо-зимовий сезон туристи-ентузіасти використовують для проведення спелеологічних експедицій. Новорічні та Різдвяні свята члени клубу зустрічають традиційно у зимових Карпатах.

Навіть у час літніх відпусток і канікул клуб не припиняє своєї діяльності. У цей час його учасники здійснюють категорійні спортивні туристичні походи у гірські райони світу. Членам клубу і водна стихія під силу! Літній час – найкращий період для проведення водних сплавів. Тільки в період 2014 року членами турклубу було організовано зимове сходження на вершини Говерла і Петрос в Карпатах, водний сплав II категорії складності по річках Чорний Черемош та Прут, водний сплав I категорії складності по річці Случ, пішохідний похід I категорії складності в Карпатах. Членами клубу можуть бути усі бажаючі студенти та працівники університету, аспіранти, випускники.

Студенти та викладачі факультету займають активну соціальну та громадську позиції, тому наукова, освітня та просвітницька діяльність факультету виходить далеко за межі стін університету. Довкола факультету гуртується робота Рівненського відділення Українського географічного товариства. З метою популяризації географічних, біологічних знань та туризму для учнів старших класів Рівненщини та інших областей щороку проводиться заочний інтелектуальний конкурс «20 слів» у трьох номінаціях: «20 слів: біологія», «20 слів: географія», «20 слів: туризм». У 2013 році факультет реалізував інноваційну ідею – було проведено конкурс «Географічні перегони» у форматі своєрідного веб-квесту в соціальних мережах.

Влітку 2008 року за фінансової підтримки ректора університету професора А. С. Дем'янчука викладачами кафедри географії і туризму було започатковано акцію «Прапор університету на найвищих вершинах світу». За 2008–2013 рр. було підкорено вершини Ельбрус (Кавказ), Монблан, Гросглокнер (Альпи, найвища точка Австрії), Народну (найвища точка Уральських гір), Гельхепігген (Скандинавські гори), Герлаховський Штіт (Карпати, Словаччина), Лайма-Ліхелі (найвища вершина Сванецького хребта Кавказу, Грузія), Рорайма (Гвіанське нагір'я, Венесуела) та ряд вершин Індонезії. Здійснено експедицію в Національний геологічний парк «Чері» (Іспанія). Традиційним є також щорічне підняття прапора університету студентами та викладачами природничо-географічного факультету на найвищу вершину Українських Карпат – г. Говерлу.

Хід акції висвітлювався у всеукраїнському виданні «Крезнавство. Географія. Туризм», на телебаченні, а також на сайтах університету, факультету та в університетській газеті «Сьомий поверх»

Враховуючи у своїй роботі запити ринку праці, працівники факультету впроваджують гнучкі форми організації навчального процесу, проводять активну діяльність з використанням веб-ресурсів, соціальних мереж. На сьогодні активно функціонують сайт факультету pgf.rv.ua, Інтернет-портал «Географіка» (модератор – викладач В. П. Селецький), створено групу «Природничо-географічний факультет МЕГУ» у facebook, персональні сторінки окремих викладачів.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що бурхливе зростання конкуренції на ниві надання освітніх послуг природничо-географічного та туристичного напрямів з боку низки потужних державних університетів Рівненської області, вимагає від керівництва і працівників природничо-географічного факультету та університету загалом максимальної мобілізації усіх наявних навчальних, наукових, виховних та організаційних резервів з метою підтримання на належному рівні та примноження напрацьованого серед колег та населення краю авторитету як потужної школи педагогічних кадрів крезнавчого спрямування, що має вилитися в конкретну справу найближчого майбутнього – гармонійне поєднання академічних програм у навчанні студентів суміжних освітніх напрямів географії, біології, туризму. Студент для нас – найбільша цінність!

1. Калько А. Д. Становлення і розвиток туристичної освіти у вищих навчальних закладах Рівненщини / А. Д. Калько, А. С. Романів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Географія Рівненщини та суміжних областей», присвяченої 10-річчю створення кафедри географії і туризму МЕГУ імені акад. С. Дем'янчука. – Рівне : Червінко А. В. – 2014. – С. 266–277. 2. Калько А. Д. Аспекти регіонального ринку послуг вищої туристичної освіти / А. Д. Калько, С. І. Коротун, Ю. С. Кушнірук, Н. Р. Миронець // Збірник наукових праць «Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ». – № 1 (13). – Рівне : РВЦ МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука. – 2015. – С. 45–51. 3. Дем'янчук А. С. Досвід підготовки фахівців сфери туризму в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука / А. С. Дем'янчук, Н. Р. Миронець, А. С. Романів // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Еко-і агротуризм: перспективи розвитку на регіональному та локальному рівнях». – Рівне : Червінко А. В. – 2012. – С. 3–9. 4. Природничо-географічний. Історія створення та формування факультету / Сторінка ВНЗ Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.regi.rovno.ua/ua/faculties/natural-sciences-and-geography/>.

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

Канапляніков Д. Г., Товсцік Т. Т. (Інститут математики і кібернетики, Мінськ, Республіка Білорусь)

ТРАДИЦІЙНІ УЯВЛЕННЯ БІЛОРУСІВ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ. ПРО ГОСПОДАРСТВО

***Анотація.** В статті досліджено підсистему уявлень про господарство як частину системи традиційного світогляду білорусів кінця ХХ – початку ХХІ ст., традиційний характер підсистеми уявлень про господарство, частини підсистеми уявлень про господарство, характер господарювання. Запропоновано використовувати карти уявлень. Дослідження карт уявлень дозволило виявити зв'язок між образною та мовною репрезентацією світу і таким чином використовувати більш повний набір джерел для виявлення світогляду.*

***Ключові слова:** карта уявлень, традиційний світогляд, родичівство, господарство.*

***Аннотация.** В статье исследована подсистема представлений о хозяйстве как части системы традиционного мировоззрения белорусов конца ХХ – начала ХХІ в., традиционный характер подсистемы представлений о хозяйстве, части подсистемы представлений о хозяйстве, характер хозяйствования. Предложено использовать карты представлений (ментальные карты). Исследование карт представлений позволило выявить связь между образной и языковой репрезентацией мира и таким образом использовать более полный набор источников для выявления мировоззрения.*

***Ключевые слова:** карта представлений, традиционное мировоззрение, система родства, хозяйство.*

***Annotation.** This article is a research of subsystem of representations about traditional economy («gaspadarka») as a part of the traditional Belarusian worldview in the end of the ХХ – the beginning of the ХХІ centuries, traditional character of subsystem of economic representations, part of the subsystem of economic representations. It has been suggested to use mental maps. Researching of mental maps allows study the relation between imagery and linguistic representation of the world and thus use a full set of sources to study worldview.*

***Keywords:** mental map, traditional worldview, kinship, traditional economy.*

Протягом минулих десятиліть проводилися численні дослідження білоруської традиційної культури кінця ХХ – початку ХХІ ст. Вони стосувалися в основному мови, усно-поетичної творчості та матеріальної

культури, а в останнє десятиліття – народних традицій. Але традиційний світогляд білорусів кінця ХХ – початку ХХІ ст. не вивчався. Тим часом, він є невід'ємною частиною національної культури, істотним чинником її існування та розвитку. На системі традиційного світогляду білорусів у значній мірі ґрунтуються сімейно-родинні взаємовідносини, у тому числі майнові стосунки між родичами, укладання шлюбів, ведення сімейного господарства, вибір житла.

Останньою етнологічною роботою, в якій за допомогою сучасних методів проведено дослідження світогляду білорусів, є кандидатська дисертація етнолога В. А. Лобача «Уявлення про простір і час у традиційному світогляді білорусів (за етнографічними та фольклорним матеріалами ХІХ – поч. ХХ ст.)» [1]. У цій роботі дослідник використовував ретроспективний підхід, переносячи сучасні етнографічні матеріали на початок минулого століття. В. А. Лобач не мав на меті дослідити традиційний світогляд як систему, і співвідносив традиційні уявлення білорусів з категоріями «простір» і «час». Автор поставив завдання досліджувати простір і час у контексті міфопоетичного світогляду білорусів. Ним не досліджувалася традиційна орієнтація у просторі, народна метрологія (включаючи геометричні, механічні (час, швидкість, маса та ін. вимірювання), образна репрезентація традиційного світогляду.

Помітним дослідженням традиційного світогляду є книга Т. В. Валодзіної «Семантика речей у духовній спадщині білорусів» [2]. Автором справедливо зазначається, що «повір'я все ж не виступають спеціальними текстами, які свідомо описують картину світу, – вони лише втілюють і відображають його» [2, с. 8]. Дослідниця справедливо зазначає, що при описі світогляду не можна ґрунтуватися тільки на поясненнях інформаторами цілей проведення обрядів, оповідань про властивості, якості речей, людей, суспільних явищ, і пропонує вартий уваги підхід, сенс якого в порівняльному аналізі мовної та образної репрезентації традиційного світогляду. У цій книжці такий підхід використовувався для виявлення метафоричних категорій, які в звичайному своєму значенні розуміються як побутові речі.

Першоджерелами для етнологічних досліджень традиційного світогляду кінця ХХ – початку ХХІ ст. служать польові етнографічні матеріали.

Метою нашої статті є дослідження підсистеми уявлень про господарство як частини системи традиційного світогляду білорусів кінця ХХ – початку ХХІ ст. Для досягнення мети у статті вирішуються такі завдання: виявити традиційний характер підсистеми уявлень про господарство, розкрити частини підсистеми уявлень про господарство, характер господарювання, уявлення про землеробський цикл праці.

Дослідження карт уявлень дозволяє виявити зв'язок між образною та мовною репрезентацією світу і таким чином використовувати більш повний набір джерел для виявлення світогляду. «Карта уявлень» (ментальна

карта, когнітивна карта) – це уявлення людини про якийсь фрагмент фізичного простору (наприклад, будинок, село, місто, регіон). Вважається, що просторові знання людини представляються у вигляді «зображень, які є ізоморфічним аналогом» другого порядку «певного простору і у формі семантичної мережі ментальних пропозицій» [3]. Ці картки дозволяють і допомагають людині орієнтуватися в просторі, визначати своє місце розташування й напрямок руху. Виділяються ключові орієнтовні ознаки образу простору: шляхи руху, віхи (land-mark), райони і межі [4, с. 94].

В одному випадку людина аналізує об'єкти як частини вже заданої системи, у другому випадку вона створює свою систему з цих предметів. Наявна система чітко проявляється при малюванні інформаторами предметів, будинку, двору, коли спочатку задається межа предмета (будинок, двір). При малюванні двору ними може використовуватися й орієнтація будівель щодо будинку. При описі навколишнього середовища людиною створюється система, в якій об'єкти розташовані відповідно до певних правил, які виявляють традиційний світогляд.

При дослідженні уявлень про людину і суспільство нами досліджувалися уявлення про людину (біологію, розвиток людини від народження до смерті, анімістичні уявлення, уявлення про можливості чародійним чином впливати на інших людей (пристріг, чари)), родичівство (властивості і його визначення по крові, шлюбу), господарство (про господаря, господу, хату, вирощування рослин, годівництво тварин), традиційні звичаї та обряди (звичаєве право, календарні, сімейно-родинні, лікарські обряди і ритуали на сакральних місцях). Відповідно до цих категорій нами були систематизовані уявлення про людину і суспільство та запропоновано поділ цих уявлень на підсистеми уявлень. Про дослідженні особлива увага зверталася на ті дані, які свідчать про зв'язок між підсистемами традиційного світогляду.

Традиційні уявлення про господарство найбільш яскраво проявляються в уявленнях про сімейне господарство. Виразними репрезентантами господаря й господині в уявленнях білорусів є чоловік та жінка. У білоруській мові терміни «господар», «господиня» часто використовуються як терміни свояцтва [5]. У традиційній сім'ї господар вважається керівником, який встановлює норми сімейних взаємовідносин: «Закон від батька, батько у Бога вірує, закон дає. Батько сину закон дає... Ну як. Батько дає закон. А батько бере закон від бога. Як треба жити сину й дочці. Не для того закон, аби людей вирізати» (с. Ляскавічы, Петрикавський район) [6, № п 49–50], «Батько сказав – то закон. Важке слово батькове» (с. Бриньов, Петрикавський район) [6, № п 11]. Так, господар керує господарством, але й має багато у ній обов'язків: «Господар командує. Коня доглядає господар. Про сіно клопочеться, щоб коню було, і корові також. Господар повинен турбуватися, щоб сім'ї було де жити, про хату клопочеться» (с. Бабічы, Чачерський район) [6, ф. Чачерск, 2005].

Як і господар, господиня у хаті, за уявленнями інформаторів, повинна бути одна, кажуть, що дві господині не можуть жити в одній хаті, бо «дві матки в одному вуликові жити не будуть» (с. Бриньов, Петрикавський район) [6, № п 12]. Сім'я в уявленнях білорусів – це спільнота свояків, які живуть разом і ведуть спільне господарство (м. Бельськ, с. Ракав, Валожинський район) [7; 8]. Вважається, що садиба, тварини, земля знаходяться у володінні усієї сім'ї, але розпоряджається нею господар (села Норцавічи, Засецце, Заречча, Дзятлавський район) [9, с. 28–31, 44–45, 57–58, 86; 6, № п 10]. Такий же порядок володіння землею був і у позаминулих століттях [10, с. 70].

Вважається, що чоловік повинен оженившись, мати сім'ю: «Так побудоване життя в природі. Треба обов'язково одружитись, відділитись, свій мати куток, свою сім'ю, своє усе таке необхідне» «Вік, треба мати жінку, двір, набувати господарство... Ось і пішло життя» (с. Бриньов, Петрикавський район) [6, № п 13, п 18]. Проведені опитування показали: вважається, що людина стає господарем тоді, коли веде власне господарство: чи коли відділяється від батьків, — відбувалося раніше це зазвичай після весілля й отримання ділянки землі, чи після смерті батька, коли він залишається на його господарстві. Коли діти беруть шлюб, то багато де вважають, що треба виділити їм майно, справити весілля, допомогти побудувати хату, що після смерті батьків діти отримують спадщину: «Телицю тільну чи корову дарю. Це законно так уже», «За законом повинен посадити батько сина в хату», «Син повинен узяти собі дружину з коровою», «Корову і дівку віддають разом», «(хату) Будувати буде сват зі сторони дочки, а цей сват, синові буде. Та вдвох. Хто чим» (с. Бриньов, Петрикавський район) [6, № п 10, п 11, п 14, п 19], «Посаг дівкам. Хлопцям коня чи корову. Та й дівкам. Вино називається. Телицю подарують. То дають для відділу молоді сім'ї, щоб уже обжилися. Хлопцю – батькова частина господарства. Спадщина – це якщо я помираю зі своєю жінкою. Що залишилося – спадщина. І діти ділять поміж собою. То звичай такий поділити між собою» (с. Високая Грива, Чачерський район) [6, ф. Чачэрск, 2005].

Ще одним важливим репрезентантом господарства (або «хазяйства») в уявленнях білорусів виступають тварини. Додатково до них можуть включатись сільськогосподарчі будівлі. Наприклад, у с. Бабічи Чачерського району: «Хазяйство – це худоба, господарство, кури та овечки, кінь. (Я: А хліви?) То все до господарства відноситься. Коня тримаєш, треба побудувати йому хлів» [6, ф. Чачэрск, 2005]. І в минулому столітті відсутність тварин передусім називалася при описанні відсутності господарства: «Хазяйства вони ніякого не утримували, не було в них ніякої худоби, ні скотинки свійської, ні припасу, ні запасу» [11, с. 49]. З худоби найбільш визначальними для селян є корова, свині та кури. Корова служить мірою господарчого стану села: інформатори порівнюють динаміку кількості корів, щоб описати сучасний стан села, господарства: «(Я: Справний господар, що

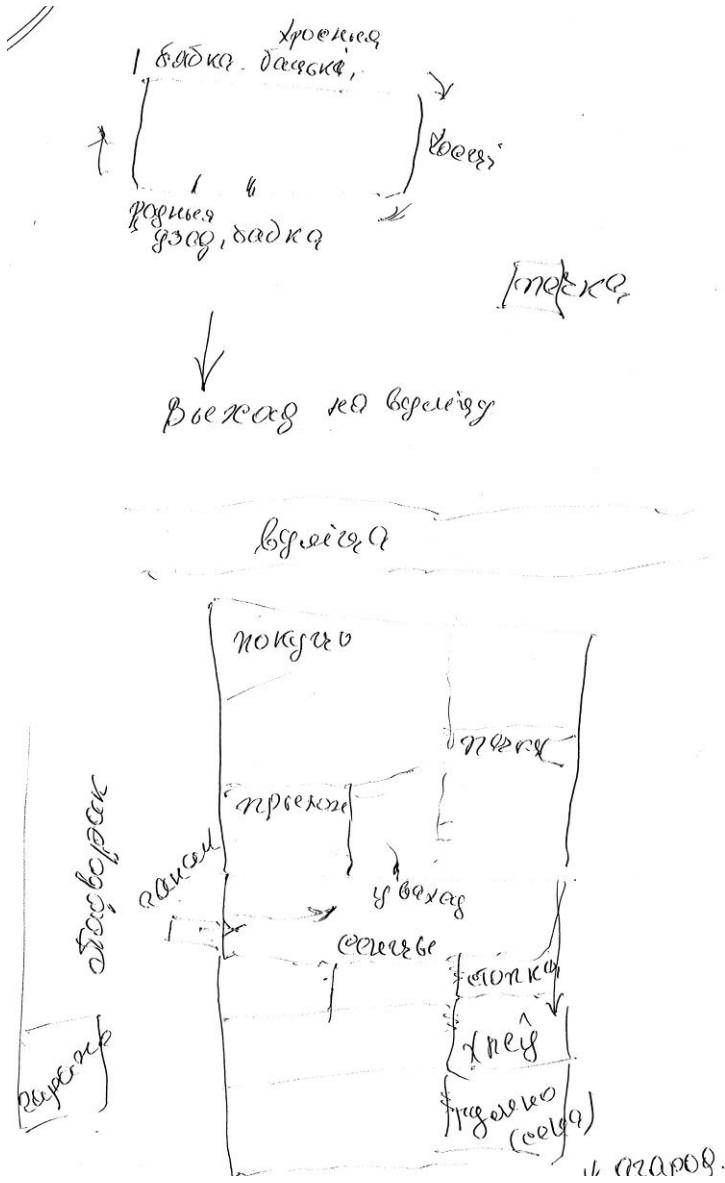
повинен мати?) Тримали по двоє корів, по шестеро бидла. О! Вівці». (с. Норцавічы, Дзятлавський район) [9, с. 33]. Окремі дії по догляду корів служать мірою часу в нестійкий (нестабільний) період: вигін корів вранці, повернення корів в обід та ввечері, вечірня дійка: «Колись після корів водили стрілу. Старі корів подоять...» (с. Казацкія Балсуни, Веткавський район) [6, ф. Чачэрск, 2005].

В уявленнях білорусів усе повинно мати господаря, білоруси про занедбане місце кажуть «нема господаря» (наприклад: с. Пярэспа, Сене́нський район [12, с. 18]. В уявленнях сучасних селян ідеальний господар – «справний господар» є передусім приватним власником тварини (звичайно перераховують найперше корів, свиней, а потім усіх можливих інших свійських тварин), засобів праці, наприклад: «все є, свині, корови, мужик у хаті, не бідний, хворий», «багатий, все має: господарство, подвір'я, худобу свою» (с. Лучин, Рагачовський район) [13, с. 37, 39], [14, с. 118; 13, с. 57]. Станом на 2000 рік у Республіці Білорусь населенням утримувалося (не сільгоспідприємствами, фермерами) 630000 корів, 1333000 свиней, 101000 коней [15, с. 51]. Таким же чином і раніше: «Ой, він же уславлений господар: коли хочеш завести добрих корів чи свиней, то до нього їдь» (с. Ушаки, Черикавський район) [16, с. 134]

Як і у попередні століття, найкращим місцем для помешкання білоруси вважають садибу – власний дім, господарчі будівлі, навколо яких знаходиться власна земля з садом, городом, ріллею – садибу («сядзібу», «сялібу», «двор», «селішча», «усадзьбу»), дивися малюнок однорядового («пагоннага») двору (рис. 1), частого на заході Білорусі, і малюнок замкненого («вяночнага») двору, частого на сході Білорусі (рис. 2). Зокрема, інформатор каже: «Садиба – це місце, де живе людина. Подвір'я – теж садиба. У садибу входить хлів, колодязь, потім город, огорожа. Порожня садиба – де неплодючий ґрунт» (с. Бриньов, Петрикавський район) [6, № п 7]. Таке ж тлумачення поняття «садиба» було й у минулому столітті [17, с. 173, 186, 58].

Господарювання у білорусів має у значній мірі сімейний, родичівський характер. Істотними при господарюванні залишаються уявлення про традиційні технології. Найпершою і найістотнішою для життя людини виступає технологія створення харчування та одягу. Технологічний прогрес у значній мірі заторкнув цю царину, але треба зауважити, що і сам він розвивався на підставі традиційних технологій, спільних не тільки для білорусів, але і для інших європейських народів.

У традиційних уявленнях про господарство істотну роль відіграють уявлення про землеробський цикл праці: календарний рік поділений на періоди, щільно пов'язані з господарчою діяльністю, межі й кульмінаційні обрядові моменти яких визначаються святами й обрядами.



инв. Бульвар Раиса & Коммунальный 1900
в. Полюска

Рис. 1. Карти уявлень: двор, хата, розсаджвання гостей за ритуальним столом. с. Погіри, Дзятлавський район, Білорусь

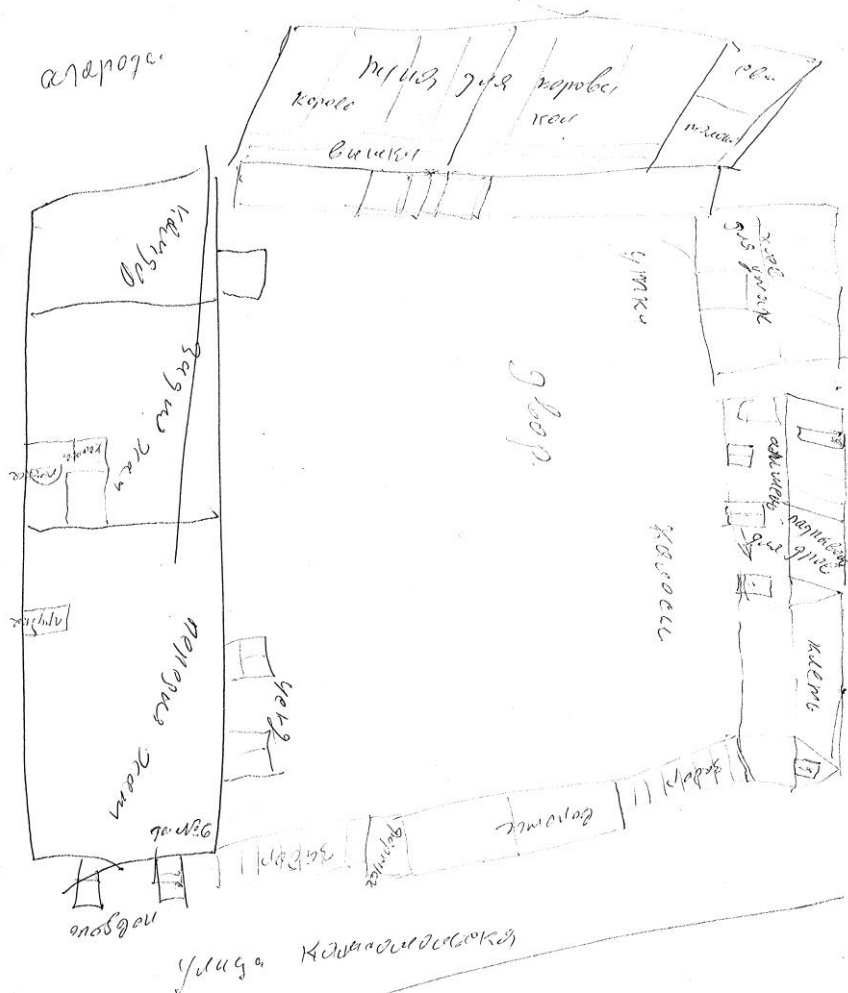


Рис. 2. Карты уявлень: двор, хата. с. Бабічы, Чачерський район, Білорусь (інф. Гапеенко Ганна Василівна, 1943 р. н.)

Одні періоды маюць власну назву, і назвы свят промовляюцца інформатарамі у другую чэргу – Коляда, пасти, жніва, іншы вызначаюцца за святамі – Велікдзень і час пісьля нього да Вознесіння, від Трыці да Купала. Найбольш насичены святаямі перыяд від кінца зими да сярэдзіні літа, і хоца по ўсёй Білорусі справляюцца ті ж самыя святы, у залежнасьці від рэгіёну і конфэсіі найбольш актывно справляюцца Масніца, Благовішчэння, Велікдзень, Радуніца, Провідный четвер, Юрыя, Трыця, «Духа», Купала,

«Петра». Такі ж свята у тих же селах відзначалися, згідно зі звітками інформаторів, і у минулому столітті.

Таким чином, традиційні уявлення білорусів про господарство широко розповсюджені у наш час. Вони мають системний характер і складають підсистему системи традиційного світогляду. Ці уявлення впливають на громадські взаємовідносини, у тому числі на господарську діяльність, проведення календарних обрядів, а також на природокористувальницьку активність. В уявленнях про господарство проявляються й підсистеми традиційних уявлень про навколишнє середовище, людину, свояцтво, звичай, що свідчить про взаємозв'язок підсистем традиційного світогляду білорусів про те, що традиційний світогляд білорусів виступає системою.

Господар у традиційному світогляді має високий статус. Він – центр сім'ї та господарства, відіграє помітну роль у житті громади. Концепція господаря пронизує все життя білорусів. В уявленнях білорусів усе повинно мати господаря. Господарювання у білорусів має в значній мірі сімейний, родинний характер. Підтримка створення господарства молодій сім'ї вважається обов'язком для всіх родичів, передусім батьків молодих. Істотними при господарюванні залишаються уявлення про традиційні технології, уявлення про землеробський цикл праці. Сучасне проведення багатьох календарних обрядів праці виконується традиційним чином та згідно з традиційними уявленнями. Традиційний світогляд білорусів кінця ХХ – початку ХХІ ст. спрямований на традиційне ведення сімейного господарства, відіграє істотну роль у взаємовідносинах у господарських колективах. Таким чином, уявлення про господарство мають системний характер та складають цілісну підсистему системи традиційного світогляду білорусів. Підсистема уявлень про господарство виступає частиною системи традиційного світогляду білорусів кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Підсистема уявлень про господарство представляється частиною системи традиційного світогляду білорусів кінця ХХ – початку ХХІ ст. та включає уявлення про господаря, господиню, садибу, традиційні технології. Традиційний світогляд білорусів кінця ХХ – початку ХХІ ст. сфокусований на традиційне бачення сімейного господарства.

1. Лобач У. А. Уявленні аб прасторы і часе ў традыцыйным светапоглядзе беларусаў (па этнаграфічных і фальклорных матэрыялах ХІХ – пач. ХХ ст.): Дыс. ... канд. гіст. навук: 07.00.07 / У. А. Лобач; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы Нац. акад. навук Беларусі. – Мінск, 2003. – 116 л. 2. Валодзіна Т. В. Семантыка рэчаў у духоўнай спадчыне беларусаў / Т. В. Валодзіна ; навук. рэд. А. С. Ліс ; Бел. рэсп. фонд фундам. даслед., Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору Нац. АН Беларусі. – Мінск : Тэхналогія, 1999. – 166 с. 3. Evans, G. V. Environmental cognition / G. V. Evans // *Psycho. Bull.* – 1980. – V. 89. – № 2. 4. Ли Тоан Тханг. Пространственная модель мира : когниция, культура, этнопсихология

(на матэрыяле вьетнамскага і русскага языков) / Ли Тоан Тханг. – М : Институт языкознания РАН, 1993. – 193 с. **5.** Міхайлаў П. «Гаспадар і жонка – найлепшая су полка» : Назвы мужыка ў беларускіх гаворках / П. Міхайлаў // Роднае слова. – 1998. – № 1. – С. 79–90. **6.** Архіў Рэспубліканскага грамадскага аб'яднання «Студэнцкае этнаграфічнае таварыства». – Фонд К. – Адзінка захавання № 1. Запісаў у 1996–2006 гг. Дз. Г. Канаплянікаў. **7.** Архіў Рэспубліканскага грамадскага аб'яднання «Студэнцкае этнаграфічнае таварыства». – Фонд К. – Адзінка захавання № 13. Бельскі, Беластоцкі паветы, г. Бельск-Падляшскі Падляскага ваяводства. Запіс 01.05.2006–02.05.2006. Запісаў Дз. Г. Канаплянікаў. **8.** Архіў Рэспубліканскага грамадскага аб'яднання «Студэнцкае этнаграфічнае таварыства». – Фонд К. – Адзінка захавання № 14. Станцыя Бобр, в. Бобр Крупскага раёна, в. Ракаў Валожынскага раёна, в. Дубравы Маладзечанскага раёна Мінскай вобласці, в. Душкава Свіслацкага раёна Гродзенскай вобласці. Запісы студэнта 2006 г. Запісаў Дз. Г. Канаплянікаў. **9.** Архіў Інстытута мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. – Фонд № 6. – Справа № 14. – Адзінка захавання № 129. Дзятлаўскі раён Гродзенскай вобласці. Запісаў у 2004 г. Дз. Г. Канаплянікаў. Расчыткі касет. **10.** Общественный, семейный быт и духовная культура населения Полесья / Институт искусствоведения, этнографии и фольклора АН БССР, Институт искусствоведения, фольклора и этнографии им. М. Ф. Рылского АН УССР; редкол. : В. К. Бондарчик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Наука и техника, 1987. – 376 с. **11.** Легенды і паданні / Склад. М. Я. Грынблат, А. І. Гурскі; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы Нац. акад. навук Беларусі; рэдкал. : В. К. Бандарчык [і інш.]. 2-е выд., дап. і дапрац. – Мінск : Бел. Навука, 2005. – 550 с. **12.** Архіў Інстытута мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. – Фонд № 6. – Справа № 14. – Адзінка захавання № 124. Талачынскі раён Віцебскай вобласці, Смаргонскі, Ашмянскі раёны Гродзенскай вобласці. Запісаў у красавіку – маі 2005 г. Дз. Г. Канаплянікаў. **13.** Архіў Інстытута мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. – Фонд № 6. – Справа № 14. – Адзінка захавання № 128. Добрушскі, Рагачоўскі, Акцябрскі раёны Гомельскай вобласці, Бабруйскі раён Магілёўскай вобласці. Запісаў у 2004 г. Дз. Г. Канаплянікаў. Расчыткі касет. **14.** Архіў Інстытута мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі. – Фонд № 6. – Справа № 14. – Адзінка захавання № 118. Добрушскі раён Гомельскай вобласці. Запісы ліпеня – жніўня 2004 г. Гомельскі раён, г. Гомель Гомельскай вобласці. Запісы снежня 2004 г. Бабруйскі раён Магілёўскай вобласці. Запісы 13—15.01.2005. Запісаў Дз. Г. Канаплянікаў. **15.** Беларусы : У 8 т. / Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы Нац. акад. навук Беларусі. Мінск : Бел. навука, 1995–2005. – Т. 5 : Сям'я / В. К. Бандарчык і інш.; рэдкал. : В. К. Бандарчык і інш. – Мінск : Бел. навука, 2001. – 374 с. **16.** Краёвы слоўнік усходняй Магілёўшчыны / І. К. Бялькевіч. – Мн, 1970. – 512 с. **17.** Яшкін І. Я. Беларускія геаграфічныя назвы. Тапаграфія. Гідралогія / І. Я. Яшкін ; рэд. М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – 256 с.

Рэцэнзент: д.філол.н., прафесар Назарець В. М.

Каньоса Н. Г., к.психолог.н., доцент (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка)

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

***Анотація.** У статті досліджено процес формування професійної діяльності студентів вищих навчальних педагогічних закладів, їх особистісного зростання та саморозвитку, що є однією з рушійних сил розвитку особистості. Розкрито, що у структурі навчально-професійної самореалізації мотиваційна складова визначається як системоутворююча. Обґрунтовано, що професійна самосвідомість є механізмом як професійного самовизначення, так і механізмом професійної самоідентифікації. Уточнено зміст понять: «професійне становлення», «професійна діяльність».*

***Ключові слова:** самоактуалізація особистості, професійна діяльність, професійне становлення, самореалізаційна модель професійної поведінки.*

***Аннотация.** В статье исследован процесс формирования профессиональной деятельности студентов высших учебных педагогических заведений, их личностного роста и саморазвития, что есть одной из движущих сил развития личности. Раскрыто, что в структуре учебно-профессиональной самореализации мотивационная составляющая определяется как системообразующая. Обосновано, что профессиональное самосознание является механизмом как профессионального самоопределения, так и профессиональной самоидентификации. Уточнено содержание понятий: «профессиональное становление», «профессиональная деятельность».*

***Ключевые слова:** самоактуализация личности, профессиональная деятельность, профессиональное становление, самореализационная модель профессионального поведения.*

***Annotation.** The article investigates the process of formation of the professional activity of students of pedagogical higher education establishments, their personal growth and self-development, which is one of the driving forces of the individual's development. It is disclosed that in the structure of the educational and professional self-motivational component is defined as a system. It is proved that professional identity is a mechanism of a professional self-determination and professional identity. The notions «professional development», «professional activity» are clarified.*

Keywords: *self-actualization, professional activity, professional development, self realizing model of professional behavior.*

Процес професійного становлення є довгим процесом, він охоплює значний період життя людини. Вже в дитинстві починають проявлятися перші зачатки професійних інтересів. Для дітей властиві рольові ігри, в яких вони виступають у різних рольових позиціях (у ролі лікаря, вчителя, вихователя тощо). Впродовж розвитку дитини ці нахили можуть змінюватися. Протягом всього періоду відбувається розвиток особистості, який пов'язаний з самостійним вибором професії та життєвого шляху. На особистість впливає дуже велика кількість зовнішніх факторів. І тільки при умові активного осмислення та освоєння усіх цих впливів можливий вибір професійного шляху, який буде відповідати інтересам особистості.

В наш час переглядаються традиційні форми навчання студентів, відбувається пошук нових навчальних моделей, робиться акцент на проблемі підготовки висококваліфікованих кадрів, високопрофесійних, які мають здібності швидко адаптуватися у нових умовах, які будуть потрібні на ринку праці. На думку ряду авторів (К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Божовіч, М. Р. Гінзбурга, Є. А. Клімова, І. С. Кона, Н. С. Пряжнікова, тощо) професійне становлення є часткою особистісного становлення [1].

Метою нашої статті є дослідження професійної самореалізації студентів вищих навчальних педагогічних закладів як психолого-педагогічної проблеми.

Вже на ранніх стадіях професіоналізації дуже важливо враховувати особливості структури та закономірності професійного та особистісного становлення. Завдання виявлення професійних та особистісних якостей, основних тенденцій, особливостей розвитку спеціаліста на етапі навчання у ВНЗ ставиться перед сучасною наукою. Професійна діяльність, як одна з найбільш значимих цінностей людини, виступає істотним компонентом процесу становлення особистості.

Професійна діяльність може займати різне місце в структурі сенсожиттєвих орієнтацій: в одних випадках вона може містити головний сенс існування, тобто бути ведучим компонентом його структури, в інших випадках – «вагомим» компонентом, і нарешті – «периферичним». Взаємообумовленість, взаємодоповнюваність професійної діяльності та індивідуальності, яка виконує цю діяльність – важливий фактор становлення оптимального сенсу життя.

К. О. Абульханова-Славська професійне становлення розглядає у нерозривному зв'язку з вибором життєвого шляху. Зв'язок особистості з професією – є перспектива, та ретроспектива особистості. Від характеру цього зв'язку залежить вибір професії [2]. І. С. Кон стверджує, що «життєвий план, у точному розумінні цього слова, виникає тільки тоді, коли предметом роздумів є не тільки кінцевий результат, але й способи його досягнення, шлях, по якому буде прямувати людина, та ті об'єктивні

та суб'єктивні ресурси, які йому для цього знадобляться. На відміну від мрії, яка може бути як активною, так і споглядаючою, життєвий план – це план діяльності» [2].

Заслуговує на увагу думка Н. В. Матолигіної, яка вважає, що професійне становлення – є продуктивним процесом розвитку та саморозвитку особистості, засвоєння та самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, реалізація себе у професії, визначення свого місця у світі професій, та самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму [3].

Особистість професіонала – центральна ланка проблеми психолого-педагогічного професійного становлення, важливу роль в якому відіграє процес усвідомлення людиною себе як суб'єкта професійної діяльності, професійне становлення людини як момент розвитку її життєвого шляху (крім ознайомлення з вимогами, які перед нею ставить суспільство та професія) включає момент оцінювання своїх власних можливостей та набуття в собі відповідних якостей, які допоможуть ідентифікувати себе як професіонала. Тобто професійне становлення є невід'ємним елементом життєвого шляху людини.

Професійне становлення – це формування професійної направленої компетентності, соціально значимих і професійно важливих якостей та інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного та творчого виконання діяльності відповідності з індивідуально-психологічними особливостями особистості.

Дослідники виокремлюють наступні концептуальні положення : 1) професійне становлення особистості має історичну та соціокультурну обумовленість; 2) ядром професійного становлення виступає розвиток особистості в процесі професійної освіти та виконання професійної діяльності; 3) процес професійного становлення особистості індивідуально своєрідний, однак в ньому можна виокремити якісні особливості та закономірності; 4) професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливість для самоактуалізації; 5) індивідуальна траєкторія професійного життя визначається нормативними та ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також ірраціональними прагненнями людини; 6) знання психологічних особливостей професійного розвитку дозволяє людині усвідомлено проектувати свою професійну біографію, будувати свою історію.

Ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини лягли в основу розробленої Л. М. Мітіною концепції, де фактором розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації. Об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу в професійній роботі виступають інтегральні характеристики її особистості: направленість, компетентність та емоційна і поведінкова гнучкість.

Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик

особистості майбутнього професіонала виступає усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей самореалізації в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. Рух особистості в просторі та часі професійної праці отримав визначення професійного становлення суб'єкта діяльності. Професійне становлення суб'єкта – це частина онтогенезу людини з початку формування професійних намірів до закінчення активної професійної діяльності.

Професійне становлення особистості збагачує психіку, поповнює життєдіяльність людини особливим сенсом, дає професійній біографії значимість. Процес професійного становлення – це розвиток особистості у процесі вибору професії, професійна освіта та підготовка, а також продуктивне виконання професійної діяльності. Коли людина вибирає професію, засвоює її, професійно удосконалюється, її особистість змінюється: формується досвід та компетентність, розвиваються професійно важливі якості. Обов'язково припускається потреба у саморозвитку та розвитку, потреба у професійному самозбереженні, а також можливість та реальність професійного росту [1].

До числа теорій, які впливають на розвиток уявлення про процес професійного становлення, можна віднести теорію професійного розвитку Д. Сьюпера, теорію потреб А. Маслоу, теоретичні положення Фукуями, розробки стадій особистості Е. Еріксона та інші. На основі аналізу цієї літератури можна зробити висновки, хто такий «професіонал» – це цілісний суб'єкт, активний, вільний та відповідальний у проектуванні, здійсненні і творчому підході своєї діяльності. Дійсно у професіоналі поєднуються такі поняття як «Особистість» і «Майстер». Процес становлення особистості є професіоналізацією. Місце професіоналізації на життєвому шляху особистості – це етап трудового шляху (професійний шлях, біографія праці, творчий шлях особистості). Таким чином, професіоналізація – це процес розвитку особистості та становлення суспільства, а оцінка продуктивності цього процесу проводиться по особистим та соціальним показникам ефективності діяльності та розвитку суб'єкта праці [1].

Вирішальне значення у становленні особистості належить провідній діяльності. Визнання особистісно утворюючої функції провідної діяльності призводить до виділення у неперервному процесі становлення особистості періоду, пов'язаного з вибором, підготовки до виконання та виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної. Перетворення професійної діяльності в провідну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, позиції особистості. Цей період займає велику частину життя людини. Траєкторія долі людини, її щастя, самопочуття, задоволеність життям, фізичне та психічне здоров'я багато в чому визначаються задоволеністю змістом професійної діяльності, відношенням до неї особистості, рівнем професійних досягнень. Можна

сказати, що для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність.

Професійна діяльність – це соціально значима діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, вмінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості. В залежності від змісту роботи (предмету, цілі, способів, умов) розрізняють види професійної діяльності. Співвідношенням цих видів з вимогами, які висуваються людині, створюється професія. Створення внутрішніх потенцій професійного розвитку спеціаліста – результат активної взаємодії особистості з соціально-професійними групами і засобами праці. Результатом діяльності є не тільки створення матеріальних і духовних цінностей, але й розвиток особистості. Освіта, професійні знання та вміння, загальні та спеціальні здібності, соціально значимі та професійно важливі якості складають професійний потенціал розвитку спеціаліста.

В професійному становленні велике значення мають соціально- економічні умови, соціально-професійні групи й активність самої особистості. Суб'єктивна активність людини визначається системою стійких домінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій та інше. Отже, професійне становлення можна визначити як формування професійної направленості, компетентності, соціально-значимих і професійно важливих якостей і їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного та творчого виконання діяльності у відповідності з індивідуально-психологічними особливостями людини.

В. С. Лукіна зазначає, що професійна діяльність є важливою стороною життєдіяльності людини, яка забезпечує повну самореалізацію особистості, актуалізацію всіх її можливостей. Користуючись поняттям внутрішньої позиції, яке ввела Л. І. Божович, можна стверджувати, що розвиток внутрішньої позиції дорослої людини у значній мірі визначається розвитком особистості як професіонала. Внутрішня позиція дорослої людини знаходить своє відображення у професійному становленні особистості. Внутрішня позиція стає тою внутрішньою умовою через яку, на думку С. Л. Рубінштейна, переломлюються зовнішні впливи, в нашому випадку професійне навчання.

Розвиток внутрішньої позиції професіонала в більшій мірі визначається не зовнішніми умовами, в які поставлена людина, а внутрішніми передумовами. Тільки тоді, коли діяльність набуває особистісного, сенсу, починає формуватися внутрішня позиція професіонала.

Професійне становлення охоплює тривалий період життя людини. Протягом цього часу змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. Тому виникає необхідність розподілу даного процесу на стадії та періоди. У зв'язку з цим постає питання про критерії виокремлення стадій у безперервному процесі професійного становленні

Т. В. Кудрявцев виділив чотири стадії професійного становлення особистості: виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання та підготовка до професійної діяльності; входження у професію, активне її засвоєння та знаходження себе в трудовому колективі; повна реалізація особистості в професійній діяльності.

С. А. Клімов приводить таку професійно орієнтовану періодизацію: стадія оптації (12–17 років) – підготовка до усвідомленого вибору професійного шляху; стадія професійної підготовки (15–23 роки) оволодіння знаннями, вміннями та навиками майбутньої професійної діяльності; стадія розвитку професіонала (16–23 роки до пенсійного віку) входження в систему міжособистісних відносин в професійних спільнотах і подальший розвиток суб'єкта діяльності.

На думку В. А. Бодрова, професійне становлення і розвиток особистості переслідує ціль «забезпечення досить надійної поведінки індивіда в конкретних і типових життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, зокрема, для майбутнього виду діяльності». А. К. Маркова називає професійне становлення професіоналізацією, підкреслюючи, що «в цілому професіоналізація – це одна зі сторін соціалізації». Л. М. Мітіна виокремлює дві моделі професійного становлення діяльності: 1) адаптативну модель, при якій в свідомості людини домінує тенденція до підкорення професійної праці зовнішнім обставинам у вигляді виконання алгоритмів вирішення задач, правил, норм; 2) модель професійного розвитку, яка характеризується здібністю особистості вийти за межі практики, що склалася, перетворити свою діяльність на предмет практичного оновлення і тим самим подолати межі своїх професійних можливостей.

Адаптаційна модель відображає становлення спеціаліста, який виступає носієм професійних знань, вмінь і досвіду. Модель професійного розвитку характеризує професіонала, який володіє професійною діяльністю в цілому, який здатен до її самопроекування та вдосконалення.

Питання особистісного розвитку студента та формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є ключовим в психолого-педагогічній теорії. Саме в процесі навчання у ВНЗ відбувається первинне «оволодіння» професією визначається життєва та світоглядна позиція молодої людини, вивчаються індивідуалізовані способи діяльності, форми поведінки та спілкування. Професійне становлення особистості розглядається в роботах багатьох авторів, між тим воно виступає лише окремим випадком розвитку людини у процесі всього життєвого шляху.

У літературі виокремлюють дві форми психологічної регуляції діяльності і відповідно професійного становлення: індивідуальна й особистісна. Для індивідуальної форми характерно прагнення до збереження засвоєних форм дій, до підтримки відповідності між людиною і вимогами тієї

діяльності, яку вона виконує. Особистісна регуляція визначається руйнуванням старих способів і засобів діяльності, відносин, що встановилися, активним прагненням до нових смислів, які потребують нового рівня психологічної регуляції.

А. Р. Фонарьов пропонує розглянути ще одну форму, в рамках якої також можливе професійне становлення особистості. Ця форма виступає перехідною між індивідною й особистісною, її можна окреслити як індивідно-особистісну. В силу її появи людина втрачає згоду сама з собою, у неї виникає невпевненість у своїх силах, неясність життєвих цілей. Часто це відбувається на фоні дискредитації всієї системи цінностей, коли втрачається внутрішня цілісність і сенс життя. Виникає розлад системи «свідомість – буття». Необхідно зазначити, що третя форма психологічної регуляції є типовим етапом професіоналізації, але гострота даної кризи залежить від життєвих стратегій, які мають за мету відбудувати ціннісно-смыслову сферу особистості.

Таким чином, професійний розвиток не відокремлений від особистісного – в основі одного та іншого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здібність особистості перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації.

Розглянувши різні підходи до проблеми професійного становлення ми прийшли до висновку, що професійне становлення визначається успішністю проходження поетапних стадій професіоналізації, що в свою чергу розвиває як саму особистість, так і її професійну діяльність в цілому. Також варто зазначити – професійне становлення передбачає професійне самовизначення, формування професійної ідентифікації, професійної свідомості. Професійне становлення виступає безперервним процесом, який проходить кожна людина протягом свого життя.

До моменту вступу у ВНЗ система знань про себе як особистість вже пройшла певний шлях розвитку, а сам факт вибору професії є одним із результатів цього процесу, визначаючи новий етап особистісного зростання, самовияву, самоствердження. Людині необхідно, завершуючи певний етап свого життя, визначити подальший шлях, причому відповідальність за цей вибір лягає на її власні плечі.

Професійне самовизначення – це подія, яка докорінно змінює подальший плін життя та впливає не тільки на професійну складову.

На різних стадіях розвитку (дитинство, підлітковий вік, рання юність і т.д.) одні й ті ж самі задачі професійного самовизначення можуть, вирішуватися по-різному. В цілому самовизначення є не просто вибором професії із альтернатив, а творчим процесом розвитку особистості.

Професійне самовизначення, за Е. Ф. Зеєром, є ствердження власної позиції в проблемній ситуації, яке супроводжується конфліктами внутрішньо-

особистісного характеру. Факторами, які обумовлюють ці конфлікти, виступають: неузгодженість складових направленостей особистості (мотиви, самооцінки, ціннісні орієнтації); неспівпадання характеру професійної діяльності та рівня професійної компетентності; протиріччя між направленістю особистості на досягнення успіху, матеріальних благ, на кар'єру та рівнем розвитку професійно важливих якостей; невідповідність уявлень про свої професійно важливі якості та реальних професійних можливостей тощо [4].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що в аналізі процесу професійного самовизначення акцентується на активність самої людини, її самостійність і відповідальність у виборі професійного та життєвого шляху, поєднанні в єдину смислову систему узагальнених уявлень про світ, про себе саму, про сенс буття. Сутність професійного самовизначення полягає у пошуку та знаходженні особистісного смислу у вибраній, засвоєній і виконуваній трудовій діяльності, а також в знаходженні смислу в самому процесі самовираження.

Професійна самосвідомість є механізмом як професійного самовизначення, так і механізмом професійної самоідентифікації. Значну роль в побудові професійної самосвідомості відіграють сформований образ «Я» (уявлення про професію та своє місце в ній), професійна самооцінка та самоставлення, усвідомлення соціально-професійних ролей та установок.

1. Матолигіна Н. В. Профессиональное становление студентов на основе творчески-индивидуального подхода в условиях педагогического колледжа / Н. В. Матолигіна. – дисс. канд. пед. наук : Кемерово, 1999. – 221 с. **2.** Абульханова-Славская К. А. Личностная регуляция времени / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 28–35. **3.** Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с. **4.** Зеер Е. Ф. Психология профессий / Е. Ф. Зеер – Екатеринбург : Академический проект : Деловая книга, 2003. – 336 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Миронова С. П.

Кирилович О. Ф., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВНЗ

***Анотація.** У статті досліджено характеристику компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості громадянської позиції у студентів вищих навчальних закладів. Розкрито процес ефективного формування активної громадянської позиції студентської молоді та його залежність від взаємоузгодження факторів та взаємодії суб'єктів соціального впливу, визначення структури, зокрема компонентів, критеріїв, показників, рівнів сформованості активної громадянської позиції, вибору оптимальних виховних форм і методів організації цього процесу.*

***Ключові слова:** громадянська позиція, громадянське виховання, навчально-виховне середовище, ВНЗ, компоненти, критерії, показники та рівні сформованості громадянської позиції.*

***Аннотация.** В статье исследована характеристика компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности гражданской позиции у студентов высших учебных заведений. Раскрыт процесс эффективного формирования активной гражданской позиции студенческой молодежи, их зависимость от факторов и взаимодействия субъектов социального влияния, определение структуры, компонентов, критериев, показателей, уровней сформированности активной гражданской позиции, выбора оптимальных форм и методов организации процесса.*

***Ключевые слова:** гражданская позиция, гражданское воспитание, учебно-воспитательная среда, ВУЗ, компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности гражданской позиции.*

***Annotation.** The article presents the components, criteria, indicators and the levels of citizenship in college students, and discussed the process of formation of effective active citizenship students and its dependence on the factors of mutual confrontation and interaction of social impact, defining the structure, including component, criteria, indicators, the levels of active citizenship, selection of optimal educational forms and methods of this process.*

***Keywords:** citizenship, civic education, training-educational environment institutions, components, criteria, indicators and levels of citizenship.*

У Національній доктрині розвитку освіти України визначено головну мету української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Сьогодні показало, що розбудова незалежної України як суверенної держави вимагає виховання громадянина-патріота, здатного жити й працювати в умовах демократії, відчувати відповідальність за себе, свій народ, країну, прагнути здійснити свій внесок у реформаторські процеси. Про це свідчать офіційно-нормативні документи: «Національна доктрина розвитку освіти», Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ сторіччя)», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» тощо.

На сучасному етапі ситуація в Україні характеризується якісними змінами пріоритетів і цінностей, що зумовлює необхідність оновлення освітньої галузі.

Психолого-педагогічні аспекти становлення громадянської самосвідомості сучасної молоді розкривають у своїх працях сучасні українські вчені: М. Й. Боришевський, О. І. Вишневський, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька, І. М. Мельникова, Л. П. Омельченко, В. М. Оржеховська, В. А. Поплужний, К. І. Чорна та ін.

Концептуальні засади громадянського виховання обґрунтовано в працях М. Євтуха, П. Ігнатенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін.

Особливості політичної соціалізації і формування соціально-психологічних установок молоді досліджувалися філософами й соціальними психологами І. Белоконь, В. Москаленко, Т. Поснова.

Психологічний аспект проблеми виховання громадянина знайшов своє відображення у дослідженнях А. Адлера, Э. Берна, Р. Мейя, Х. Ремшмидта, Ж.-Ж.Руссо, Е. Толмена, Д. Уотсона, М. Холла, К. Хорни, Э. Шпрангера та вітчизняних науковців Б. Ананьєва, Л. Божович, І. Беха, М. Левітова.

Гуманістичні засади громадянського виховання широко розкрито у працях І. Беха, О. Дем'янчук, О. Пометун, В. Сухомлинського та ін.

Загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина, представлено в роботах А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та ін.

Принципи формування громадянськості розкриті в дослідженнях О. Кочетова, І. Молодцової, Н. Савотіної.

Історично-педагогічний аспект громадянського виховання висвітлений в працях О. Бенци, Л. Вовк, С. Золотухіної, П. Ігнатенка, В. Курила, П. Плотнікова, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, М. Чепіль, Я. Яціва та ін.

Спроби охарактеризувати компоненти, критерії та рівні громадянськості

здійснили у своїх дослідженнях М. Чельцова, Г. Федотова, С. Мирветалієва, М. Бабкіної, І. Молодцовой.

Питання громадянського виховання студентів ВНЗ розкриті в роботах О. Кафарської, З. Красноока, Т. Кухневич, В. Плахтєєвої, А. Сігової, М. Чельцова.

Метою нашої статті є визначення компонентів, критеріїв, показників й рівнів сформованості громадянської позиції у студентської молоді.

Проблема формування громадянської позиції студентської молоді набуває особливої актуальності на етапі розвитку демократичного суспільства. Адже від активної громадянської позиції молодого покоління залежатиме як його доля, так і майбутнє країни. Людина, що має громадянську позицію, спроможна поєднати свої особисті інтереси з суспільними та усвідомити потреби суспільного прогресу як свої власні.

Ряд вчених вирізняють такі компоненти активної громадянської позиції: соціальна активність, громадянська самосвідомість, громадянські якості.

Соціальна активність розглядається як свідоме, творче ставлення до трудової і суспільно-політичної діяльності, в результаті якої забезпечується самореалізація особистості.

Громадянська самосвідомість особистості розвивається з опорою на життєву позицію особистості: розуміння людиною своїх знань, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, оцінка себе як діяча, носія суспільної позиції.

Громадянські якості формуються під впливом соціального середовища і власних зусиль особистості в спеціально створених умовах.

Г. Федотова, С. Мирветалієва визначають такі критерії визначення громадянської позиції: духовно-моральні, ціннісно-сміслові, культурно-діяльнісні [1].

М. Бабкіна у своїй праці виділяє такі змістові компоненти сформованості активної громадянської позиції:

– когнітивний, який є характеристикою пізнавальної сфери розвитку підлітка, системою засвоєних підлітком знань про сутність громадянськості, суспільство, державу, націю, права і обов'язки громадян тощо; виявляє усвідомлення своєї ролі у суспільстві як активного громадянина;

– емоційно-ціннісний, який вказує на наявність власної ієрархії цінностей і осмислення підлітком загальнолюдських цінностей, сформованість громадянських якостей, ставлення підлітка до суспільства, нації, держави, до себе як до громадянина; його внутрішню готовність до реалізації громадянських знань через власну діяльність;

– діяльнісно-практичний, який визначає вмотивовану діяльність підлітка, реалізацію здобутих громадянських знань у практичній діяльності, стійку громадянську активність, готовність до соціальної взаємодії у вирішенні суспільних проблем [2].

У процесі дослідження М. Бабкіна визначає такі критерії сформованості активної громадянської позиції: громадянська компетентність, громадянські якості і цінності, громадянська активність, соціальна взаємодія (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії сформованості активної громадянська позиція студентів

Активна громадянська позиція студентів			
Компоненти			
<i>Когнітивний</i>	<i>Емоційно – ціннісний</i>	<i>Діяльнісно-практичний</i>	
Критерії			
<i>Громадянська компетентність</i>	<i>Громадянські якості і цінності</i>	<i>Громадянська активність</i>	<i>Соціальна взаємодія</i>

Важливим критерієм сформованості активної громадянської позиції є громадянська компетентність. Цей критерій дозволяє виявити наявність чи відсутність у молоді системності громадянських знань, усвідомлення своєї ролі у вирішенні суспільних проблем. Показниками громадянської компетентності є знання про сутність громадянськості; розуміння сутності різних суспільних явищ і процесів; обізнаність з проблемами місцевої громади; розуміння спрямованості здобутих громадянських знань; уміння аналізувати і об'єктивно оцінювати соціальну ситуацію; усвідомлення своєї ролі у суспільстві як активного громадянина.

Сформованість активної громадянської позиції характеризується наявністю громадянських якостей та цінностей. Показниками цього критерію є законслухняність, повага до демократичних виборів; почуття відповідальності та обов'язку; захист прав і свобод людини; культура соціальних і політичних стосунків; особистісно-ціннісне ставлення до себе і суспільства; внутрішня готовність до реалізації громадянських знань через власну діяльність. Зазначений критерій вказує на почуття, якості, орієнтації та наміри молоді людини, на трансформування громадянських знань в особисті переконання.

Сформованість активної громадянської позиції визначається рівнем громадянської активності у соціальному середовищі. Критеріальними показниками громадянської активності є реалізація здобутих громадянських знань; реалізація власних прав, свобод і обов'язків; ініціативність; здатність до самоактуалізації та лідерства у колективі; вміння самостійно робити вибір та приймати рішення; вмотивована інформаційна діяльність (збирання, аналіз, застосування інформації з метою вирішення конкретної проблеми).

Серед критеріїв сформованості активної громадянської позиції виділяємо також здатність до соціальної взаємодії. Показниками цього критерію є соціальна орієнтація; прагнення до соціальної гармонії; здатність до колективної діяльності; позитивно спрямована комунікативність; толерантне ставлення до інших; гуманізація взаємин.

На підставі показників зазначених критеріїв М. Бабкіна визначає три рівні сформованості активної громадянської позиції підлітків: високий, середній, низький. Високий рівень сформованості активної громадянської позиції властивий підліткам, які мають глибокі і системні знання про сутність громадянськості, про суспільство, державу, громадянські права та обов'язки, норми суспільної поведінки. Для них характерні розуміння політико-правових проблем, обізнаність з проблемами місцевої громади і готовність брати участь у їх вирішенні. Вони ініціативні, здатні самостійно приймати рішення, робити вибір, аналізувати та оцінювати соціальну ситуацію. Їм притаманні власна ієрархія цінностей, сформованість громадянських якостей, внутрішня готовність до реалізації громадянських знань у практичній діяльності, трансформування засвоєних знань в особисті переконання, готовність до захисту громадянських прав і свобод інших людей, громадянська активність, здатність до самоорганізації, саморегуляції, соціальної взаємодії.

Середній рівень сформованості активної громадянської позиції характерний для підлітків, які мають недостатньо глибокі та систематизовані знання про сутність громадянськості, недостатнє розуміння політико-правових проблем і усвідомлення своєї ролі у розв'язанні суспільних проблем. Трансформування громадянських знань в особисті переконання стимулюються суб'єктами соціальної взаємодії. Підлітки цього рівня знають свої права та обов'язки, моральні норми, спроможні оцінювати свої вчинки. Вони беруть участь в організованій колективній діяльності, проте не виявляють власну ініціативу. Їм властиві часткова сформованість громадянських якостей і вибірково-ситуативна громадянська активність.

Низькому рівневі сформованості активної громадянської позиції притаманні поверхневі та фрагментарні знання про сутність громадянськості, низький ступінь усвідомлення суспільних проблем і своєї ролі у їх вирішенні, погане знання норм моралі і права. Такі підлітки пасивні, безініціативні, саморегуляція і самоорганізація у них ситуативні. Поведінка підлітків цього рівня регулюється зовнішніми стимулами і збудниками. Вони неохоче беруть участь в колективній діяльності, потребують контролю. Їм характерні не сформованість громадянських якостей та відсутність громадянської активності.

М. В. Чельцов спрямував своє дисертаційне дослідження на розробку системи формування громадянської позиції студентської молоді. Автор визначає громадянську позицію як «усвідомлену участь людини в житті

суспільства, що відображає її свідомі реальні дії (вчинки) відносно того, що оточує, в особистому і суспільному плані, спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей при розумному співвідношенні особистих і суспільних інтересів» [3].

Автор запропонував критерійні характеристики громадянської позиції, співвіднесені з можливими рівнями її сформованості:

– *високий* рівень сформованості громадянської позиції виражається в переважанні внутрішньої мотивації до життєдіяльності, необхідності набуття і вдосконалення спеціальних знань, умінь і навичок, цілеспрямованості, відчутті суспільної значущості власної діяльності і відповідальності за її наслідки і результати. Діяльність має стійкий і успішний характер, співвідноситься з уявленнями особи, наявністю усвідомлюваної власної позиції. Спостерігається самореалізація студента в системі життєдіяльності ВНЗ, активна участь в житті суспільства і держави. Є усвідомлення (прийняття) на рівні твердої переконаності, необхідності вдосконалення особистісних громадянських і професійних якостей;

– *оптимальний* рівень характеризується прагненням до набуття знань, умінь і навичок за наявності достатньо високого рівня внутрішньої відповідальності перед оточуючими; переважає внутрішня мотивація життєдіяльності. Спостерігається слабовиражена власна позиція з основних питань життя суспільства і держави. Діяльність має в основному стійкий характер при спрямованості на самореалізацію в системі життєдіяльності вузу і наявності зацікавленості в участі в житті суспільства і держави. Є розуміння необхідності розвитку і реалізації особистісних громадянських і професійних якостей;

– *допустимий* рівень визначається наявністю необхідних знань, умінь і навичок при слабо вираженому почутті відповідальності за свої дії; мотивація має в основному зовнішній характер за наявності прагнення поєднувати власні інтереси з потребами оточуючих. Виявляється орієнтація на діяльність, у тому числі і професійну, при позитивному характері її протікання. Спостерігається поверхово усвідомлювана позиція громадянина. Є прагнення до участі в життєдіяльності вузу, а участь в житті суспільства і держави має вимушений характер;

– *критичний* рівень виявляється в невисокій потребі у набутті знань, умінь і навичок, слабо виражено почуття відповідальності за власні дії; переважає зовнішня мотивація діяльності при переважаючій орієнтації на свої інтереси. Спостерігається слабка задоволеність або незадоволеність діяльністю, конфліктність. Участь в життєдіяльності вузу має вимушений характер за відсутності участі в житті суспільства. Відсутнє свідоме ставлення до громадянської позиції;

– *низький* рівень характеризується нестійким усвідомленням, нейтральним або негативним ставленням до громадянської позиції особистості; знання і

уміння мають поверховий і несистематизований характер, переважає виключно зовнішня мотивація в діяльності при практично повній орієнтації на власні інтереси і відсутності почуття відповідальності. Виразимим є небажання брати участь у житті ВНЗ, суспільства і держави.

Отже, за результатами дослідження, можна констатувати, що процес ефективного формування активної громадянської позиції студентської молоді залежить від взаємоузгодження факторів та взаємодії суб'єктів соціального впливу, від визначення структури, зокрема компонентів, критеріїв, показників, рівнів сформованості активної громадянської позиції, від вибору оптимальних виховних форм і методів організації цього процесу.

1. Федотова Г. А. Становление гражданской позиции студентов технического вуза : монография / Г. А. Федотова, С. З. Мирветалиева // Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2009. – 144 с.
2. Бабкіна М. І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – Київ, 2009. – 231 с.
3. Чельцов М. В. Формирование гражданской позиции студенческой молодежи высшего учебного заведения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Чельцов Михаил Владимирович. – Новосибирск, 1996. – 224 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Корч М.

Kisiolek A. S., Ph. D. Eng. (The Great Poland University of Social and Economics in Środa Wlkp, Poland)

THE ROLE OF THE INTERNET IN THE MARKETING STRATEGIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN POLAND

***Анотація.** У статті представлено фон, на якому відбувались системні зміни у вищій освіті Польщі з 1990 року. Особливий акцент зроблено на створенні абсолютно нового, відмінного від колишніх парадигм, ринку освітніх послуг. Охарактеризовано попит на освітні послуги з 2013/2014 навчального року з урахуванням конкуренції між ВНЗ і необхідності маркетингового управління, вихідним пунктом якого є, в першу чергу, стратегія розвитку та маркетингова стратегія ВНЗ. Охарактеризовано Інтернет як елемент маркетингової діяльності польських ВНЗ. Представлено результати досліджень, що стосуються ролі Інтернету в маркетингових стратегіях ВНЗ в Польщі.*

***Ключові слова:** маркетинг ВНЗ, стратегія, управління ВНЗ, маркетингова стратегія, інтернет-маркетинг, вища освіта.*

***Аннотация.** В статье представлен фон, на котором происходили системные изменения в высшем образовании Польши с 1990 года. Особый акцент сделан на создании абсолютно нового, отличного от прежних парадигм, рынка образовательных услуг. Охарактеризован спрос на образовательные услуги с 2013/2014 учебного года с учетом конкуренции между вузами и необходимости маркетингового управления, исходным пунктом которого является, в первую очередь, стратегия развития и маркетинговая стратегия вуза. Охарактеризован Интернет как элемент маркетинговой деятельности польских вузов. Представлены результаты исследований, касающихся роли Интернета в маркетинговых стратегиях вузов Польши.*

***Ключевые слова:** маркетинг вузов, стратегия, управление вузом, маркетинговая стратегия, интернет-маркетинг, высшее образование.*

***Annotation.** The article presents the background of the systemic changes that the higher education in Poland has been subjected to since 1990. Special emphasis is placed on the fact of creation of an entirely new market of educational services, different from the previously known paradigms. Next, the demand for educational services since the academic year 2013/2014 is characterised, where the competition between higher education schools as well as the need for marketing management, the latter based on the development strategy and the individual marketing strategy of a given school, are highlighted. The Internet is considered an element of marketing activities undertaken by the Polish higher education institutions. Additionally, the*

research results including the results regarding the role of the Internet in the marketing strategies of these institutions are presented

Keywords: *marketing of higher education institutions, strategy, higher education school management, marketing strategy, e-marketing, higher education.*

The changes experienced in Poland since 1989 have impacted the state and the society in each and every sphere of functioning. The political transformation has set new directions in the field of economy, administration, healthcare, and also education, at all levels. The aim of this article is to touch upon several aspects of the transformation of the Polish higher education system.

The Law on Higher Education, act of 12 Sept. 1990 (Official Journal of Laws no. 65, item 385, as amended) rendered the possibility of autonomous functioning for the Polish science, thereby fostering its development by, among others, providing for the following: the 2-cycle study system, the establishment of non-public higher education institutions, the creation of new fields of study, fees for fulltime studies (in case of non-public higher education institutions only), as well as different courses of study, i.e., full-time, evening, extramural and remote studies (all types of higher education schools).

By granting the specific rights, the act set new directions for the market of educational services, a new entity in the Polish reality. The term is discussed at length in the works of, e.g., A. Pabian, A. J. Falzagić, H. Hall and M. J. Armstrong. Exposing the higher education sector to the forces of a free market economy is a debatable issue, both with respect to its interaction with the broadly defined economic and organisational processes, as well as for purely axiological reasons. At this point, numerous questions arise, e.g., in what ways will the balancing of the forces of demand and supply influence the offer of the market and, more importantly, the quality of the services rendered? The Polish experience of the past 25 years may constitute an interesting research material in that respect.

The demand for educational services in the 90's of the 20th century was clearly on the increase, mainly due to two significant factors, i.e., the commonly shared opinion that higher education graduates stand better chances of getting a well-paid job as well as the demographic peak of the generation born in the 70's.

An ample amount of potential students as well as favourable market trends led to a situation in which a large number of higher education schools resulted in stronger competition which, according to A. Pabian, in its purely theoretical aspect, constitutes an opposite of monopoly. Market structures are discussed in detail in the works of, among others, D. Begg, S. Fischer, R. Dornbusch as well as E. V. Bowden and J. H. Bowden. In 1994, according to the data presented by the Central Statistical Office, there were 36 non-public higher education schools, whereas in 2014 their number was 306, out of the overall number of 438 higher education institutions. The data regarding the numbers of students and graduates of higher education schools in Poland, including foreign students, are presented in Table 1. The analysis of these data, focusing in particular on the number of students, reveals the demand for educational services relating to the

sphere of higher education in academic years 1990/1991 – 2013/2014, its continuously growing dynamics up till the academic year 2005/2006, when the number of students was almost 484 % higher than in 1990/1991 [1].

Table 1*

Number of students and graduates of higher education institutions in Poland
(including foreigners)

Academic year	Students	Graduates*
1990/1991	403 824	56 078
1991/1992	428 159	59 046
1992/1993	495 729	61 424
1993/1994	584 009	64 201
1994/1995	682 200	70 295
1995/1996	794 642	89 027
1996/1997	927 480	115 868
1997/1998	1 091 841	146 318
1998/1999	1 273 955	174 771
1999/2000	1 431 871	215 423
2000/2001	1 584 804	303 966
2001/2002	1 718 747	342 138
2002/2003	1 800 548	366 141
2003/2004	1 858 680	384 029
2004/2005	1 926 122	391 465
2005/2006	1 953 832	393 968
2006/2007	1 941 445	410 107
2007/2008	1 937 404	420 942
2008/2009	1 927 762	439 749
2009/2010	1 900 014	478 916
2010/2011	1 841 251	497 533
2011/2012	1 764 060	485 246
2012/2013	1 676 927	455 206
2013/2014	1 549 877	
* the data till 2000 concern calendar years		

* Source: [1, p. 29]

The upward tendency sketched along these lines lay at the foundations of the market of educational services which, having reached its peak, started to shrink. In the context of supply shaped by a large number of students from years 2005/2006, this situation prompted a significant intensification of the rivalry between the market forces as defined by M. Porter.

As it stems from the above presented considerations, ever since 1990, Polish higher education institutions have been forced to face the free market reality and adjust to its rules, predominantly the rules of conduct in the field of the broadly-defined marketing, including the idea of organisation marketing management (see, among others, Ph. Kotler, E. Skawińska, W. Waszkiewicz) based on the marketing strategy approved by the respective governing bodies (see H. Mruk, M. Baker, D. Aaker).

The terminology relating to the strategy of organisation appeared in the literature as well as in the management practice in the 60's of the 20th century. According to S. P. Robbins and D. A. DeCenzo, the representatives of the so-called planning school, the organisation strategy consists in working out of ways of systematic review of environmental dynamics, appraisal of the strong and weak sides, as well as identification of opportunities for gaining competitive advantage [2, p. 144]. The term «strategy» may also be understood to result from a response to environmental changes, i.e., a stream of specific decisions motivated by these changes [3]. According to H. Mintzberg, cited here, it requires a constant revision of the questions: «Who we are?» and «Who do we want to be as an organisation?»

The creation and implementation of a higher education institution in the context of environmental changes is not only a rational decision forced by the ever stronger competition, but also a statutory duty set out in the amended Act of 18 March 2011 *on amendments to the act – Law on higher education, act on the academic degrees and the academic title, the academic degrees and the academic title in the field of art and amendments to other selected acts* (Official Journal of Laws no. 84, item 455, as amended). Pursuant to this act, «the Rector of a higher education institution prepares and implements its development strategy in the form approved by way of a resolution passed by this institution's collegiate body set out in the Statute. The resolution may specify the funds, including the funds from the institution's development fund, to be allocated for the implementation of the strategy» [4]. The analysis of the literature leads A. Dziedziczak-Foltyn to conclude that despite the fact that there is a problem with the efficient and effective management of higher education institutions, issues relating to the strategies of higher education schools (in Poland – author's note) are rarely explored by researchers and the information relating to them is scarce [5, p. 193].

The development strategy of higher education institutions has been discussed in the works of, among others, J. Jasiczak, C. Kochalski, M. Spała, K. Leja, B. R. Clark and A. Dziedziczak-Foltyn. In the period from 2013 to 2014, A. Piotrowska-Piątek carried out extensive research in the field of development strategies of higher education institutions [6]. Back in the early

90's of the 20th century, S. P. Robbins and D. A. DeCenzo, already mentioned here, pointed out that due to the high cost of obtaining higher education, the presence of competitive companies offering alternative educational services as well as cuts in the federal university spending, American universities had implemented systemic actions in order to analyse their own targets and identify the niches in which «they would be able to survive, function and implement effective strategies» [3, p. 44].

The marketing strategies of higher education institutions in Poland have been discussed in the works of A. Pabian, M. Pluta-Olearnik, and I. Seredocha, among others. According to Seredocha, «the major factors shaping the marketing strategy (of a higher education institution – author's note) are the following: the competitive status of the institution, its mission, strategic targets, resources, its students' needs and lifestyle, phases in the life cycle of the offered fields of study, as well as the general macroeconomic conditions» [7, p. 22].

In that sense, the marketing activity planning should make use of all available tools, the Internet having undoubtedly been the locus of attention in the past couple of years. Nowadays, online marketing strategies are widely discussed, yet several years ago this relatively extensive interest was far from obvious. Before the year 2000, this topic was taken up in the publications of, among others, R. Brady, E. Forrest, R. Mizerski, M. Castells, S. Collin, W. Hanson, R. Levine, J. Strauss, R. Frost, T. Vassos, J. H. Ellsworth, M. V. Elseworth, including the Polish authors, e.g., J. Wielki, A. Sznajder, A. Bajdak, P. Guziur, M. Strzyżewska, L. Kiełtyka.

The era of e-marketing is said to have started in the 90's of the 20th century. At that time, e-mail and the hypertext World Wide Web (announced officially by Tim Berners-Lee in 1991) laid foundations for the development of the Web in its current dimension. The dynamic expansion of the Internet has been coupled its commercialisation, and market mechanisms have generated the marketing potential of this (currently the most important) medium [8, pp. 196-200]. The phenomenon of development and usefulness of online marketing underlies its model of communication. Whereas the traditional media adhere to the *one-to-many* model, the Internet allows two alternatives, i.e., *one-to-one* and *many-to-many* [9]. These models, described in detail by D. L. Hoffman and T. P. Nowak in the mid-90's, mark the two developmental stages of the Internet, i.e., WEB 1.0 and WEB 2.0.

It is, among other things, the interactivity, availability 24/7, personalised messages, precise targeting, unlimited capacity of messages, user activity (*pull*-type medium, in contrast to the traditional, *push*-type media) and the social dimension of the Internet (endless conversations, connections through the Social Media) that make it a useful tool for marketing purposes. It would be interesting, although methodologically difficult, to analyse the development of online marketing in the specific countries. On assumption that the development of e-marketing is to some extent conditioned on e-advertisement, such an analysis of the Polish market has already been carried out [10].

The Internet has changed the face of marketing for good by evolving from a supplementary medium to the dominating one for many sectors, including the market of higher education services (although the author is not familiar with any research carried out in this area). The data regarding the role of the Internet in the marketing strategies of higher education institutions in Poland presented herein constitute part of a larger research enterprise carried out in the period from November to December 2013 within the confines of an original project entitled «The role of the Internet in the marketing activity of higher education institutions in Poland».

The aim of the research was to specify the role and the meaning of the Internet in the marketing activity of non-public higher education institutions in Poland. It was carried out in the form of a survey questionnaire. The questions used were of an open-ended or semi-open-ended type. The questionnaire was directed to employees responsible for the marketing activity of a given school. The respondents were mostly managers, rectors' proxies or marketing specialists, i.e., personnel formally appointed to represent the school outside as well as to supervise and cooperate in the creation of the marketing activities. Among the subjects, there were both public and non-public higher education schools. Table 2 shows the sample distribution with respect to the school type.

Table 2*

Sample distribution with respect to school type

Type of higher education institution	No. of higher schools CSO 2011	Research sample
Universities	19	4
Higher schools of technology	25	5
Higher schools of agriculture	7	2
Higher schools of economics	77	17
Higher schools of pedagogy	17	4
Higher marine schools	2	1
Medical universities	9	2
Academies of physical education	6	1
Higher schools of art	23	5
Higher schools of theology	14	3
State higher vocational schools	36	8
Other higher education schools	218	48
Total	453	100

Source: Author's presentation based on the data of the Polish Central Statistical Office

Given the turbulent changes affecting the sphere of the so-called digitisation of marketing, the research devoted to the perception and use of the Internet for the marketing-related purposes by higher education institutions is instrumental to their marketing strategy. Though not representative, the research may serve as a probe in the discussion regarding the general marketing orientation of the specific schools. The majority of the subjects interviewed (73 %) claim that the Web, as a medium, contributes in a significant way to the creation of the school's image. Still, the results of the research presented in what follows reveal that some respondents have divergent expectations as to the use of the Web for marketing purposes. A great number of them point out that online marketing activity is cheaper in comparison with the traditional media. The opinions obtained are relative and hint at the fact that the e-marketing of higher education institutions is at an early stage of development. Similar opinions, characteristic of such early stages of online activity have also been uttered in with respect to other market sectors where this sort of activity is selective and rarely encountered. 69 % of the subjects agree with the claim that the Internet allows to reach precisely the target group of potential students in the market segments currently served by a given school, 23 % disagree with it, and 8 % find it difficult to assess. Although the percentage of positive answers is high, one can observe a discrepancy between the online technical targeting capabilities and the segmentation process itself. As for the latter, the medium is no longer of key importance. Rather, it is the market know-how as well as the recognition of the clients' (students') needs that seem critical.

According to the vast majority of the respondents (95 % and 97 %, respectively), the Internet allows quick access to information on the market of educational services and it is conducive to the improvement of the quality of student service. As the survey results regarding the prospects for using the Web in order to strengthen the positive, interactive relations with the students, between the students and the school, as well as to recognise the students' needs more effectively show, the use of the Web for marketing purposes by the Polish higher education institutions is still at the level of WEB 1.0. The Internet is not perceived as a tool for obtaining detailed information concerning the current as well as the future, potential students (23 % – yes, 29 % – no, 48 % – difficult to say). The respondents confirm that the Web is useful for introducing new elements of the educational offer to the market as well as in the sale of such services. The details of the survey are presented in Table 3.

As regards the use of the Web for marketing purposes, the results obtained indicate that it is treated as an object rather than the subject. At this point, it seems necessary to extend the scope of the research so as to encompass the strategic perspective.

Table 3*

The role of the Internet in the marketing activity of Polish higher education institutions

Specification	Agree	Disagree	Difficult to say	Total
	[%]	[%]	[%]	[%]
The Internet as a medium contributes significantly to creating the school's image	73	21	6	100
Marketing activity on the Internet is cheaper than using the traditional media	94	2	4	100
The Internet allows to reach precisely the target group of potential students in the market segments currently served by a given school	69	23	8	100
The Internet allows to reach new market segments	58	19	23	100
The Internet allows to access information concerning the market of educational services quickly	95	2	3	100
The use of the Internet contributes to improving the quality of student service	97	1	2	100
The Internet allows to tighten positive, interactive relations with students	44	20	36	100
The Internet renders better recognition of students' needs possible	9	67	24	100
The Internet strengthens the bond between the school and its students	51	22	27	100
The Internet allows to gain information regarding current and potential students	23	29	48	100
The Internet supports the introduction of new elements of schools' educational offers to the market	87	2	11	100
The Internet supports the sale of educational services	94	0	6	100

Source: Author's presentation based on author's own research

83 % of the respondents agree and 15 % partially agree with the statement that the strategy of online marketing activity constitutes part and parcel of each and every marketing plan of a higher education institution. The obtained results indicate that higher education institutions perceive the Web as an important tool for marketing communication and, as such, it cherishes a firm position in all sorts of key documents. E-marketing activities are also entirely (57 % of the respondents) or partially (35 % of the respondents) integrated with the remaining elements of the marketing strategy. According to yet another opinion, shared entirely by 79 % and partially by 21 % of the interviewees, the Internet as a medium significantly supports the marketing activity of higher education schools. Although the awareness of the marketing potential of the Web is at a high level, respondents seem to be less optimistic as to its actual implementation, i.e., only 36 % argue decisively that that it provides a unique opportunity to gain competitive advantage (59% agree partially with this claim, and 5 % are indifferent).

Particularly noteworthy is the attitude of higher education institutions to marketing activities in the Social Media. 91 % of the respondents fully agree and 9 % partially agree with the claim that activity in this sphere substantially supports its overall marketing activity. This is expected given the recent trends in e-marketing, i.e., the assumption that WEB 2.0, unlike other web services like WEB 1.0, creates the prospects for a relatively little invasive marketing communication by involving the users and building communities through social web services, the issue that deserves to be researched thoroughly.

Almost all the respondents (98 %) confirm that the World Wide Web service is the rudimentary tool for running e-marketing activity, which may be interesting given the availability of a whole spectrum of other tools for marketing activity on the Internet. It seems though that most higher education institutions, while planning its strategic actions, restrict themselves to the WWW and the Social Media. This is shown by the fact that only 21 % of the subjects agree with the claim that their school is planning to extend the scope of marketing activities on the Internet. Though 71 % partially agree with it and 6 % stay indifferent, the distribution of scores seems to reflect a rather passive approach to the idea of developing e-marketing and the conviction that «the minimum target» has already been achieved.

This state of affairs may only be improved through the continuous education of marketers in the field of online marketing activities, as may be deduced from the respondents' opinion on the state of knowledge required to carry out effective marketing activities on the Internet. In that respect, 38, 57 and 5 % of the respondents, respectively, agree fully, partially or otherwise partially disagree with the claim that the abovementioned state of knowledge is sufficient. The details of the survey are presented in Table 4.

Table 4*

The role of the Internet in strategic marketing activities of higher education institutions in Poland

Specification	Definitely Yes	Partly Yes	Neither Yes nor No	Partly No	Definitely No	Total
The strategy of online marketing activities constitutes part and parcel of each and every marketing plan of a higher education institution	83	15	2	0	0	100
E-marketing activities are integrated with the remaining elements of the school's marketing campaign	57	35	5	3	0	100
The Internet as a medium substantially supports the marketing activity of the school	79	21	0	0	0	100
The Internet creates a unique opportunity for the school to gain competitive advantage	36	59	5	0	0	100
The activity of the school in the sphere of the Social Media substantially supports its marketing activity	91	9	0	0	0	100
The WWW service is the basic tool for running e-marketing activities	98	2	0	0	0	100
The school is planning to extend the scope of its marketing activity on the Internet in a successive manner	21	71	6	2	0	100
We have sufficient knowledge to carry out effective marketing activity on the Internet	38	57	0	5	0	100

Source: Author's presentation based on author's own research

The Law on Higher Education of 1990, enacted at the threshold of the political transformation in Poland, established new rules of functioning for higher education institutions, both in the administrative sense and in the economic dimension. Ever since the introduction of free market rules, they have been forced to function on a par with business enterprises in the sense that they have continuously had to adjust themselves to the environmental changes as well as struggle to gain competitive advantage. This, in turn, has stimulated the academic circles to implement the rules of strategic management and, in

consequence, create and put into effect the strategy aiming at gaining the competitive advantage, anyway.

The market-oriented actions included in the marketing strategy have thus become the rudimentary aspect of activity of higher education institutions focused on satisfying their clients' – students' needs in the best way possible. One of the rudimentary marketing tools nowadays is the Internet. As the research results indicate, it is a crucial element of the marketing activity of higher education institutions and it is high on the marketing strategy priority list. Unfortunately, the approach to e-marketing in higher education schools does not keep pace with its dynamic development and, as such, it is couched in the reality of WEB 1.0. The school WWW service remains the major marketing tool, though it should be observed that there are expectations as to the extension of the scope of the online marketing activity. In that respect, more detailed research is needed to examine the prospects for the application of a wide spectrum of numerous other instruments of e-marketing, with special emphasis on the activity in the sphere of the Social Media and mobile marketing.

1. Higher Education Institutions and their Finances in 2013/ Statistic information and Elaborations – Central Statistic Office : Warsaw, 2014. – P. 29, 30, 32. **2.** Robbins S. P., DeCenzo D. A. Podstawy zarządzania : [monograph] / S. P. Robbins, D. A. DeCenzo – Warszawa: PWE, 2002. – 144 p. **3.** Mintzberg H. The Structuring of Organization : [monograph] / H. Mintzberg. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc., 1979, – 25 p. **4.** Art. 66 ust. 1a Ustawy z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 84 poz. 455 z późniejszymi zmianami) **5.** Dziedziczak-Foltyn A. Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego? / A. Dziedziczak-Foltyn in J. Dworak, J. Jaworski (editors)// Zarządzanie szkołą wyższą. Dylematy i wyzwania. – Gdańsk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, 2011. – 193 p. **6.** Piotrowska-Piątek A. O przydatności strategii rozwoju dla praktyki zarządzania szkołą wyższą / A. Piotrowska-Piątek // Marketing i Rynek. 2015. – № 1/2015. – 26–32 p. **7.** Seredocha I. Strategie marketingowe uczelni prywatnych w Polsce: [monograph] / I. Seredocha. – Elbląg : Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, 2007. – 22 p. **8.** Kisiołek A. The evolution of online marketing from Web 1.0 to social networking media/ A. Kisiołek in H. Howaniec, W. Waszkielewicz (editors) // Marketing Management. Selected Issues. – Bielsko-Biała : ATH University in Bielsko-Biała (Poland), 2012. – 196-200 p. **9.** Hoffman D.L., Nowak T.P. Marketing in Hipermedia Computer-Mediated Environments / D.L. Hoffman, T.P. Nowak: Conceptual Foundations., <http://moe.ogsm.vanderbilt.edu/cmepaper.revision.july.11.1995/cmepaper.html>, 1995. – access 19.10.1999. **10.** Kisiołek A. The development of Internet advertisement in Poland throughout the recent years/ A. Kisiołek // Marketing and Management of Innovations. Scientific journal. – Sumy: Department of Marketing and MIA, Sumy State University (Ukraine), 2014. – № 1/2014. – 43-51 p.

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

Княжева І. А., д.пед.н., доцент (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса)

ОБГРУНТУВАННЯ КОМПОНЕНТНОГО СКЛАДУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

Анотація. У статті розкрито авторське розуміння поняття «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Доведено, що методична культура майбутніх викладачів вищої школи як системне динамічне особистісне утворення обіймає низку компонентів, які утворюють його структуру і забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність частин, які його складають. Обґрунтовано структуру методичної культури майбутнього викладача вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта» яку зумовлює єдність чотирьох компонентів з відповідними показниками: когнітивного, діяльнісно-організаційного, ціннісно-мотиваційного, рефлексивно-оцінного.

Ключові слова: викладач вищої школи, методична культура, педагогічні дисципліни, дошкільна освіта, структура методичної культури, компоненти, показники.

Аннотация. В статье раскрыто авторское понимание понятия «методическая культура будущих преподавателей педагогических дисциплин специальности «Дошкольное образование». Доказано, что методическая культура будущих преподавателей высшей школы как системное динамическое личностное образование включает ряд компонентов, которые образуют его структуру и обеспечивают функционирование методической культуры как целого, которое больше, чем совокупность частей, его составляющих. Обоснована структура методической культуры будущего преподавателя высшей школы специальности «Дошкольное образование», которую образует единство четырех компонентов с соответствующими показателями: когнитивного, деятельностно-организационного, ценностно-мотивационного, рефлексивно-оценочного.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, методическая культура, педагогические дисциплины, дошкольное образование, структура методической культуры, компоненты, показатели.

Annotation. In this article the author's understanding of concept «methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines of specialty «Preschool

Education» is presented. It is well-proven that methodical culture of future higher school teachers as a system dynamic personality entity includes the row of components which form its structure and provide the functioning of the methodological culture as a whole that is greater than the sum of parts, its components. The structure of methodical culture of a future teacher of higher school on specialty «Preschool education» is grounded. This structure is made by unity of four components with such indexes: cognitive; activity-organizational; motivational-valued; reflection-evaluation.

Keywords: *higher school teacher, methodical culture, pedagogical disciplines, preschool education, structure of methodical culture, components, indexes.*

В умовах євроінтеграції в освіті, входження України у світовий простір економічних відносин, одним із пріоритетних напрямів державної політики є покращання якості підготовки фахівців в системі вищої освіти. Його практичне забезпечення значною мірою зумовлено якістю педагогічної діяльності викладачів вищої школи, рівнем їхньої методичної культури і професійної майстерності. Натомість, попри багаторічний досвід підготовки майбутніх викладачів, накопичений за роки існування системи вітчизняної вищої освіти, наукові дослідження за цією проблематикою, методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» не була предметом спеціальних наукових досліджень.

Теоретичну основу розв'язання означеної проблеми складають *сучасні наукові дослідження*, присвячені професійній підготовці майбутніх педагогів (В. Андрущенко, І. Бех, І. Богданова, А. Богущ, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Гура, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Луговий, О. Мороз, О. Пехота, Н. Степко та ін.). Специфіку підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури висвітлено в наукових працях В. Береки, О. Бойко, С. Вітвицької, О. Гури, В. Ісаченко, Н. Костіної, Р. Сержожнікової, Н. Титаренко, С. Чорної та ін.

Метою нашої статті є обґрунтування компонентного складу методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Методичну культуру майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» розуміємо як складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у ВНЗ, у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання; як системне динамічне особистісне утворення, що обіймає низку компонентів, які утворюють його структуру і забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність частин, які його складають.

Структуру методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» утворюють компоненти, що спрямовують і коригують у соціально-культурному й особистісному просторі методико-педагогічну діяльність майбутнього викладача, а саме: когнітивний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний. Вони формують своєрідний еталонний стандарт, що задає систему параметрів контролю індивідуальних досягнень майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» щодо розвитку їхньої методичної культури. Така система параметрів контролю потребує додаткового обґрунтування.

Когнітивний компонент – це система засвоєних, привласнених майбутнім викладачем знань, необхідних для опису і пояснення проблемних методичних завдань, самовдосконалення в культуровідповідній викладацькій діяльності. Ю. Кулюткін звертає увагу на регуляторну функцію психолого-педагогічного знання, яка проявляється в тому, що воно утворює понятійний апарат мислення педагога, використовується для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу й оцінки його практичної діяльності [1, с. 7].

Найбільш широке, енциклопедичне розуміння знання представляє його як «продукт суспільної матеріальної і духовної діяльності людей; ідеальне вираження у знаковій системі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського» [2, с. 150], як «перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності; адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій [3, с. 331]. Серед його особливостей виділяється рівневий характер; активність, пов'язана зі здатністю людини використовувати знання у власній практичній діяльності, яка є умовою засвоєння і закріплення та запорукою здолання формалізму в їхньому освоєнні; вони є органічною єдністю почуттєвого і раціонального [3, с. 331]; формою і способом існування знання є свідомість, воно існує як інваріант певного предметного багатоманіття; знання є способом відтворення у свідомості суб'єкта, що пізнає сутності об'єкта [4, с. 27].

Подібне розуміння сутності даного феномену доводить необхідність виділення як показника когнітивного компоненту методичної культури майбутнього викладача, володіння і розуміння професійної мови. Адже поняття відображають в узагальненому вигляді педагогічну дійсність, виражають найбільш суттєві ознаки педагогічних явищ. За О. Леонтьєвим мислення людини не існує поза мовою, поза накопичених людством знань і вироблених ним способів розумової діяльності [5, с. 61]. Оперування поняттями є необхідною умовою для осмислення особливостей організації педагогічного процесу, його динаміки і перспективи, вивчення і побудови теоретичних моделей, дозволяє більш ясно позначити педагогічну проблему і побудувати послідовну програму дій, спрямовану на її розв'язання.

Володіння і розуміння професійної мови, що виступає своєрідним каталізатором, джерелом постановки й усвідомлення проблеми, сприяє виведенню майбутнього викладача, виходячи з логіки, запропонованої В. Симоновим, на більш високі рівні засвоєння знань. Від упізнання і розрізнення, запам'ятовування і неусвідомленого відтворення до розуміння, усвідомлення та далі – використання у стандартних і нестандартних педагогічних ситуаціях; а за В. Безпальком – від репродуктивного відтворення інформації з підказкою до репродуктивного відтворення інформації без підказки і далі – до евристичного та творчого рівнів засвоєння знань.

Знання як перевірений практикою результат пізнання дійсності, вірне її відображення в мисленні людини; набуття досвіду і розуміння того, що є вірним, на основі якого можливо будувати надійні судження і висновки, стають керівництвом до дії. Знання виступають як підструктура особистості, що включає діяльнісне ставлення до них, особистісний смисл засвоєного. Тому інформація, що засвоєна формально не спонукає до дії, фактично закриває перед людиною навіть можливість практичної дії [6, с. 55]. Тобто, для того, щоб отримати статус знання як усвідомленого віддзеркалення дійсності, інформація має проходити через діяльність, засвоюватися в її контексті. Отже, знання виступають не просто продуктом засвоєння, а знаряддям мислення і діяльності майбутнього викладача, як загальна підстава для вироблення ним власних практичних рішень. Вони за своєю природою регулятивні, тому мають здатність визначати змістовий аспект ціннісно-смісловій сфери майбутнього викладача.

Аналіз наукової літератури, власний педагогічний досвід дозволили визначити методико-педагогічні знання, необхідні майбутньому викладачеві для успішного здійснення методичної діяльності, як-от: нормативно-правові засади організації педагогічного процесу ВНЗ і ДНЗ; специфіка й особливості процесу навчання у виші, викладацької діяльності та діяльності педагогічних працівників системи дошкільної освіти; особливості і принципи побудови змісту навчання тощо.

Регуляторна функція методико-педагогічних знань виражається в тому, що вони, утворюючи понятійний апарат мислення майбутнього викладача, використовуються для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу й оцінки практичної педагогічної діяльності [1, с. 7]. Саме тому сформованість базових методико-педагогічних знань, що лежать в основі аналізу практичних ситуацій і слугують критеріями оцінки результативності виконаних викладачем дій та виконують функцію їх методологічного фундаменту, розглядаємо як показник когнітивного компоненту методичної культури майбутнього викладача. Отже, показниками когнітивного компонента методичної культури майбутнього викладача є: володіння і розуміння професійної мови; уявлення про сутність методичної культури викладача та сформованість базових методико-педагогічних знань.

Активне освоєння культурного педагогічного досвіду неможливе лише в теоретичній площині, оскільки, пізнаючи педагогічну реальність за допомогою індивідуально засвоєних елементів суспільного досвіду, майбутній викладач водночас апробує та створює нові модифікації методів і способів діяльності. Цей досвід опосередковується в діяльності, суб'єктом якої є сам магістрант – майбутній викладач. Тобто освоєння і привласнення особистістю культури, передбачає оволодіння нею способами практичної діяльності. І навпаки, оволодіння способами діяльності пов'язується з освоєнням відповідних елементів культури, з культуротворчістю, оскільки у процесі діяльності утворюються і закріплюються зразки культури; сама ж людина стає суб'єктом цієї культури. Саме тому наступним компонентом методичної культури майбутнього викладача виокремлюємо діяльнісно-організаційний.

Діяльнісно-організаційний компонент характеризується сформованістю загально методичних і спеціальних умінь, що забезпечують культуровідповідність професійної діяльності майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», можливість регулювання активності її учасників, визначають здатність освоювати культурні практики та реалізовувати їх зміст у педагогічній діяльності. Цей компонент розкриває можливості функціонування і спосіб існування методичної культури майбутнього викладача, відображає його активну позицію з освоєння педагогічних практик, здатність до їх оновлення, методичної інтерпретації, тлумачення результатів наукового пошуку й досвіду викладацької діяльності.

Необхідність здійснення професійно-методичної діяльності передбачає наявність у майбутнього викладача певних умінь як індивідуально засвоєних елементів суспільного досвіду, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін. Вони включають певну систему дій, операцій відповідно до цілей і настанов щодо їх виконання.

Методична культура майбутнього викладача вищої школи передбачає здатність упорядковувати здобутий педагогічний досвід, узгоджувати між собою певні фрагменти методичного знання, вибудовувати в певному порядку навчальні методи і засоби. Будь-який методичний продукт становить організовану структуру, головною особливістю якої є наявність логічної послідовності. Розглядаючи організаторські здібності як показник діяльнісно-організаційного компонента методичної культури зазначимо, що їх наявність є умовою успішного вирішення майбутнім викладачем різноманітних педагогічних завдань, які здебільшого є завданнями соціального управління, пов'язаними з необхідністю конструювати траєкторії взаємодії й організаційного супроводу. Це означає, що вказаний показник методичної культури виявляється в умінні майбутнього

викладача організувати себе, свій час, свою методичну діяльність; здатності застосовувати власні знання і свій досвід у вирішенні методичних завдань; умінні організувати особистісно зорієнтовану взаємодію зі студентами у процесі викладання педагогічних дисциплін; здатності до організації індивідуальної, групової, колективної методико-педагогічної діяльності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти у процесі опанування педагогічних дисциплін; спроможності координувати самостійну методичну діяльність майбутніх педагогів; здатності до організації і керівництва педагогічною практикою студентів.

Досвід створення артефактів, методичних продуктів засвідчує здатність майбутніх викладачів до культуротворення і передбачає вміння: адекватно застосувати попередній і сучасний досвід педагогічної діяльності викладачів ВНЗ та педагогічних працівників системи дошкільної освіти відповідно до вимог конкретної ситуації; створювати завдання для перевірки навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти з педагогічних дисциплін; розробляти різні види конспектів лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять з педагогічних дисциплін; опанування: технології розробки навчальних і робочих навчальних програм педагогічних дисциплін; способів створення і варіантів оформлення продуктів методичної діяльності викладача (довідь, стаття, портфоліо педагогічних досягнень, навчально-методичне забезпечення педагогічних дисциплін тощо); здатність до творчого збагачення педагогічних ідей і освітніх традицій як культурного феномена.

Отже, досвід створення артефактів, методичних продуктів засвідчує здатність майбутніх викладачів до культуротворення і розглядається нами як показник діяльнісно-організаційного компонента методичної культури майбутніх викладачів.

Набутий досвід потребує аналізу, оцінки, відбору найефективніших, більш дієвих способів професійно-педагогічної діяльності, тому наступним компонентом методичної культури майбутнього викладача є рефлексивно-оцінний. Він передбачає наявність здатності здійснювати аналіз і оцінювання ефективності власних професійних дій. Це дозволяє формувати, розкривати і реалізовувати можливості майбутнього викладача вищої школи; прогнозувати, проектувати, здійснювати й аналізувати власну професійну і квазіпрофесійну діяльність. Показниками рефлексивно-оцінного компоненту вважаємо здатність аналізувати продукти власної діяльності; рефлексивність; здатність до самопізнання і саморозвитку.

Рефлексивність традиційно розглядається, з одного боку, як одна з системо утворюючих особистісних властивостей педагога, що є результатом попередньої рефлексивної діяльності, «постійного діалогу з собою – сьогоднішнім і вчорашнім», а з іншого, як важливий інструмент здійснення його професійної діяльності, як, інструмент професійної

самосвідомості педагога, усвідомлення ним себе у трьох іпостасях педагогічної праці: у системі своєї професійної діяльності, в системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості. Основною формою рефлексії є самооцінка або само оцінювання, а результатом – формування «образу Я». Відтак, рефлексивність майбутнього викладача дозволяє йому зайняти по відношенню до себе і власної професійної діяльності дослідницьку позицію, створити «рефлексивний вихід». Здатний до рефлексії викладач вільний від пресу зовнішніх суджень, стимулів, оцінок, обставин, оскільки вона дає можливість не лише пізнати самого себе, але й зрозуміти того, хто поруч, усвідомити і те, як він оцінюється і сприймається оточуючими. Це збагачує Я-концепцію, розвиває відповідальність перед собою і соціумом, вивільнює особистісні ресурси для постановки та вирішення нових професійних завдань. Критеріями рефлексивності можуть слугувати: особистісна і пізнавальна активність майбутніх викладачів; сформованість способів і прийомів рефлексії; ступінь розвиненості мотивації до самопізнання і самореалізації у процесі професійної підготовки.

Здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності у структурі методичної культури майбутнього викладача виражає їх значущість, результативність, продуктивність, доречність використання для досягнення конкретних завдань викладацької діяльності і передбачає аналіз: навчальних і робочих навчальних програм з педагогічних дисциплін; підготовки і проведення різних видів навчальних занять з педагогічних дисциплін; конспектів занять; завдань для перевірки навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти; методичних рекомендацій тощо.

Методична культура, як будь-який вид культури, може бути представлена як процес творчої реалізації сутнісних сил людини, а отже, суб'єктна за своєю суттю. Майбутній викладач позиціонується як ініціативний і творчий суб'єкт, «культуротворець», який здатний активно створювати себе. Отже, виокремлення здатності до саморозвитку як одного з її показників, що дозволяє майбутньому викладачу відчувати себе суб'єктом своєї професійної діяльності, спроможним самовдосконалюватися в широкому соціокультурному просторі, вважаємо справедливим.

Ціннісно-мотиваційний компонент як сукупність особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача, характеризується високою значимістю для нього методичної діяльності, усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним відношенням до майбутньої професії. Його показниками виступають професійно-орієнтована спрямованість особистості; сформованість професійно-педагогічної мотивації і ціннісна орієнтація на методичну діяльність.

Розвиток методичної культури майбутнього викладача з позиції культурологічного підходу передбачає його входження в контекст сучасної культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи вироблених нею цінностей. М. Яницький [7] підкреслює, що система цінностей визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості, пов'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище, виконує одночасно функції регуляції поведінки (інструментальні цінності) і визначення його мети (термінальні цінності).

В. Тугарінов [8] у своєму дослідженні стверджує, що цінність несуть ті явища (сторони, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям в якості дійсності, цілі, ідеалу. З цього випливає, що цінністю може бути не тільки те, що існує, але й те, що ще необхідно здійснити. Критерієм цінності вчений називає корисність. За В. Тугаріновим, «цінністю може бути як явище зовнішнього світу (предмет, річ, подія, вчинок), так і факт думки (ідея, образ, наукова концепція)». Отже, він трактує цей феномен у трьох варіантах: 1) цінність як значущість, корисність предметів і явищ; 2) цінність як ціль, ідеал; 3) цінність і як значущість, і як ідеал [8, с. 25].

Цінності відіграють важливу роль у формуванні особистості, виконуючи дві основні функції: є основою формування і збереження ціннісної орієнтації у свідомості людей, дозволяють індивіду зайняти певну позицію, знайти точку зору, дати оцінку; мотивують діяльність і поведінку, оскільки орієнтація людини в суспільстві і прагнення до досягнення окремих цілей співвідноситься із цінностями, що включені до структури особистості. Цінність об'єктивна, вона виникає у суспільному житті як те, що суспільство обирає як значуще. Цінності розглядаються як «універсальні сенси, що кристалізуються в типових ситуаціях, з якими стикається суспільство...» [9, с. 288]. Так у педагогічній освіті виникають типові ситуації, в яких кристалізуються універсальні сенси, що стають для учасників педагогічного процесу особистісними цінностями. Саме вони в подальшому і виступають тими вихідними орієнтирами (ціннісними орієнтаціями), що дозволяють виокремити суттєве від несуттєвого і задавати рівень професійної та навчальної діяльності [10, с. 61].

У рамках вивчення окремого суб'єкта можна говорити, як про ціннісні орієнтації, так і про цінності. Ціннісні орієнтації – це усвідомлений вибір цінностей, цінності конкретної особистості, втілені в діяльності, що здатні впливати на її самоорганізацію, цілепокладання, планування; є фактором, який регулює і частково детермінує мотивацію. Вони представляють собою відбиття у свідомості людини цінностей, що визнаються як стратегічні життєві цілі і загальні світоглядні орієнтири.

Професійно-педагогічні ціннісні орієнтації розглядаються як сукупність педагогічних цінностей, прийнятих і усвідомлених особистістю, що утворюють

консолідує основу її спрямованості та виступають регулятором відношення педагога до оточуючої дійсності, власної діяльності та її суб'єктам (Н. Асташова, Є. Бондаревська, В. Сластьонін); спосіб диференціації педагогом об'єктів професійної діяльності за їх значущістю (А. Орлов); як система інтегрованих смислових установок, що визначає ставлення педагога до сутнісних сторін професійної діяльності (мети, предмету, змісту, засобів, результату, оцінки) і до її суб'єктів (О. Мартинюк).

Особливим видом професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутнього викладача є ціннісна орієнтація на методичну діяльність. Вона належить до тих ціннісних орієнтацій, що відображають ставлення людини до професії і педагогічної діяльності, визначають мету й особистісний зміст даної діяльності, таких, що відображують спрямованість людини на певну діяльність (досягнення результатів, організація й осмислення результатів діяльності тощо).

Ціннісну орієнтацію майбутніх викладачів на методичну діяльність розуміємо як свідоме індивідуальне позитивне ставлення до методичної діяльності, що виявляється в усвідомленні її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення майбутньої професійної (викладацької) діяльності.

Як відомо суб'єктивні цінності, їх формування і розвиток залежать від багатьох чинників. Проте суб'єктивна система особистісних ціннісних орієнтацій з одного боку об'єктивно виражає спрямованість і мотиви майбутнього викладача, а з іншого, залежить від них. Саме тому показниками даного компонента були обрані професійно-орієнтована спрямованість особистості (як найбільш узагальнена форма ставлення майбутнього викладача до професійної діяльності, інтегральна характеристика внутрішньої активності, що відображає пов'язану з викладацькою діяльністю сферу його інтересів і потреб) сформованість професійно-педагогічної мотивації і ціннісна орієнтація на методичну діяльність.

Отже, структуру методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» обумовлює єдність чотирьох компонентів: когнітивного, діяльнісно-організаційного, ціннісно-мотиваційного, рефлексивно-оцінного з відповідними показниками. При цьому кожний із компонентів методичної культури набуває сенс лише в контексті цілого.

Перспективу майбутніх наукових розвідок убачаємо в необхідності розробки методики діагностування рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

1. Кулюткин Ю. Н. Практическая деятельность учителя и его потребность в непрерывном образовании / Ю. Н. Кулюткин // Взаимосвязь теории и практики в

процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров : Сб. науч. трудов / Редкол. Ю. Н. Кулюткин и др. – М. : АПН СССР, 1990. – 102 с.

2. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

3. Иванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т. В. Иванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86.

4. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики / В. И. Гинецинский. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 143 с.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : Метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

7. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

8. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. – 156 с.

9. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : Курс лекций : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Рецензент: д.пед.н., профессор Карпова Е. Е.

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

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 50–90-Х РОКАХ ХХ СТ.

***Анотація.** В статті досліджено та систематизовано історико-педагогічний досвід побудови системи фізичної підготовки кваліфікованих робітників у 50–90-х роках ХХ століття та використання його в процесі модернізації сучасної системи фізичного виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів. Розкрито основні організаційно-педагогічні особливості розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України досліджуваного періоду.*

***Ключові слова:** фізичне виховання, розвиток, професійно-технічні навчальні заклади, професійно-прикладна фізична підготовка, фізкультурний рух, фізкультурний комплекс ГПО, спортивне товариство.*

***Аннотация.** В статье исследован и систематизирован историко-педагогический опыт построения системы физической подготовки квалифицированных рабочих в 50–90-х годах ХХ века и использования его в процессе модернизации современной системы физического воспитания учащихся профессионально-технических учебных заведений. Раскрыты основные организационно-педагогические особенности развития физического воспитания учащихся учебных заведений профессионально-технического образования Украины исследуемого периода.*

***Ключевые слова:** физическое воспитание, развитие, профессионально-технические учебные заведения, профессионально-прикладная физическая подготовка, физкультурное движение, физкультурный комплекс ГТО, спортивное общество.*

***Annotation.** This article deals with analyzing and systematizing of historical-pedagogical experience of building the system of skilled workers' physical training in the 50-90-ies of the ХХ century and its use in the process of modernization of the modern physical training system of the vocational schools students. Scientific investigation allows exposing the main organizational and pedagogical peculiarities of the students' physical training of vocational schools of Ukraine during investigating period.*

Keywords: *physical training, development, vocational schools, professional applied physical training, physical training movement, physical training complex of RLD (ready for labour and defence), sports society.*

Розбудова громадянського суспільства, оновлення національного та духовного життя зумовлюють необхідність вивчення історичних, культурних і наукових надбань минулого, зокрема культурно-педагогічної спадщини українського народу, і використання їх для розв'язання важливих соціальних проблем. Серед питань, що потребують нагального вирішення з урахуванням вітчизняних традицій та історичного досвіду – розвиток системи фізичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Для вдосконалення організації фізичного виховання учнів закладів профтехосвіти в сучасних умовах необхідним є використання позитивних елементів накопиченого досвіду у другій половині ХХ ст. Саме тоді до навчальних планів був уперше введений предмет «фізична підготовка», почали реалізовуватися спортивно-оздоровчі інновації, що заслуговують відродження в освітній галузі сьогодення [1].

Актуальність дослідження посилюється наявними суперечностями між сучасними вимогами щодо фізичної підготовки кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти України і недостатнім рівнем їх витривалості та здатності до перенесення фізичних навантажень; пошуками новітніх шляхів розвитку професійної освіти на основі здобутків минулого та слабким використанням історичного досвіду фізичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у сучасній освітній галузі.

Зважаючи на важливість, питання фізичного виховання учнівської молоді досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема В. Ареф'єв, Ю. Васьков, Е. Вільчковський, О. Дубогай, Т. Круцевич, О. Куц, Є. Приступа, О. Тимошенко, А. Цьось, Б. Шиян та ін. Розвиток загальних принципів фізичної культури і спорту молоді та професійно-прикладної фізичної підготовки учнів ПТУ вивчали Ю. Антошків, В. Белінович, І. Бондаренко, А. Горчаков, В. Кабачков, Л. Матвеев, С. Полієвський, Р. Раєвський, Р. Римик, С. Халайджі та ін.; загальнотеоретичні основи історії розвитку системи професійної підготовки робітничих кадрів – А. Веселов, Д. Закатнов, О. Коханко, І. Лікарчук, Н. Ничкало, М. Пузанов, Г. Терещенко та ін. [1; 2; 3; 4].

Проте розвиток фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України в обраних хронологічних межах не був предметом спеціального історико-педагогічного дослідження та поглиблено й системно не вивчався

Мета нашого дослідження – розкрити основні організаційно-педагогічні особливості розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України (1950–1990 рр.).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з 1950 р. до 1990 р. Визначення нижньої межі дослідження пов'язане з уведенням протягом 1946–1950 рр. предмета «фізична підготовка» у навчальні плани ремісничих та залізничних училищ. У другій половині ХХ ст. відбувалися корінні системні зміни в професійно-технічній освіті України та поетапно впроваджувалися нові типи навчальних закладів. У досліджуваній період також функціонували дві системи спортивно-оздоровчого спрямування, взаємопов'язані з фізичним вихованням учнів у професійно-технічних навчальних закладах: фізкультурно-спортивний комплекс «Готовий до праці та оборони» (ГПО) (1931–1991 рр.), який був програмною та нормативною основою фізичного виховання учнів; Всесоюзне добровільне спортивне товариство (ВДСТ) «Трудові резерви» (1943–1992 рр.), створене для організації фізкультурно-спортивної роботи серед учнів і працівників навчальних закладів та установ профтехосвіти. Обрані хронологічні межі дослідження пов'язані також з упровадженням професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) у процес фізичного виховання учнів навчальних закладів профтехосвіти України [3].

Вибір верхньої межі дослідження (1990 р.) обумовлений проголошенням незалежності України і початком формування нової системи фізичного виховання учнів у контексті модернізації вітчизняної профтехосвіти.

Аналіз теоретичних засад розвитку фізичного виховання кваліфікованих робітників показав, що у цьому процесі за допомогою комплексів фізичних вправ у поєднанні з силами природи і гігієнічними чинниками формувалися спеціальні знання, рухові вміння та навички, виховувалися необхідні фізичні якості необхідні для соціалізації особистості та її професійного зростання. Фізичне виховання як соціально обумовлений, педагогічно-організований процес оволодіння цінностями фізичної культури протікав в рамках певної соціальної організації – системи фізичного виховання, яка становить впорядковану щодо мети діяльності сукупність елементів фізичної культури. У досліджуваній історичний період формувалася своя система фізичного виховання, яка на ідеологічних, науково-методичних, програмно-нормативних та організаційних засадах забезпечувала всебічний розвиток молодої людини та сприяла формуванню фізичних, моральних і вольових якостей. Система фізичного виховання тісно пов'язана з іншими системами суспільства - політичною, економічною, науковою, культурною, освітньою і розвивалася під впливом змін, що відбувалися в усіх сферах суспільного життя. Застосування системного підходу надало можливість дослідити фізичне виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України у визначений історичний період як системне утворення в двох поняттях – як різновид соціальної системи (система фізичного виховання) та як систематизований педагогічний процес (педагогічна система) [3].

Наукові праці вчених з питань фізичного виховання та нормативно-методичні документи засвідчили, що у контексті завдань, історичної практики та теорії педагогічний процес фізичного виховання у навчальних закладах професійно-технічної освіти України в досліджуваній історичній період здійснювався за моделлю, яка включала напрямками загального, спортивно спрямованого та професійно спрямованого фізичного виховання. Всі напрямки розвивалися в контексті єдиних визначених мети, завдань та принципів системи фізичного виховання. За допомогою загального фізичного виховання створювався обов'язковий мінімум фізичної підготовленості учнів, необхідний для їх нормальної життєдіяльності. Фізичне виховання зі спортивною спрямованістю забезпечувало залучення до масового спорту та спортивне вдосконалення найкраще фізично підготовлених учнів у обраних ними видах спорту.

З метою формування фізичних якостей працівника, важливих для обраного виду трудової діяльності в навчальних закладах професійно-технічної освіти здійснювалася спеціалізована фізична підготовка, яку прийнято називати професійно-прикладною фізичною підготовкою (ППФП). Вченими В. В. Беліновичем, С. А. Полієвським і В. А. Кабачковим була створена унікальна модель ППФП для системи фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти, в основу якої покладено теорію закономірностей переносу тренуваності та адаптації організму людини як природно-наукової основи професійно-прикладної фізичної підготовки [1; 2].

На основі створених професіограм для здійснення мети професійно-прикладної фізичної підготовки та відповідних завдань ППФП, а також добору видів спорту, їх елементів та фізичних вправ для ППФП, були опрацьовані практичні рекомендації для конкретних робітничих професій, які містили особливості професійної діяльності, завдання ППФП у навчанні професії, засоби та методи розв'язання окреслених вимог. Рекомендації вчених з ППФП для різних робітничих професій були включені до всіх програм з фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти і стали в подальшому теоретико-методичною основою професійно спрямованого фізичного виховання в підготовці фахівців усіх робітничих професій [2].

Вивченням теоретико-методичних засад фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти встановлено, що у досліджуваній історичній період вікові особливості учнів, щодо неповного та неодночасного фізичного розвитку в старшому підлітковому віці були важливою та обов'язковою умовою організації педагогічного процесу. Фізичне виховання учнів навчальних закладів системи профтехосвіти базувалося на відповідних організаційно-диференційованих та особистісно-зорієнтованих організаційних моделях. Так, програми з фізичного виховання в професійно-технічних

зкладах створювалися на основі комплексу ГПО «Готовий до праці й оборони», який був побудований за віковим принципом. Теоретично та практично обґрунтовані вимоги щодо організації фізкультурно-спортивної роботи з врахуванням вікових особливостей розвитку учнів підліткового віку, методом переносу перекладалися з відповідного шабля комплексу ГПО у програми з фізичного виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів. Вікові особливості розвитку учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України також враховувалися в організації фізичного виховання через створену систему диференційованого підходу в дозуванні навантаження на уроках фізичної культури. Залежно від стану морфофункціонального розвитку та здоров'я учні навчальних закладів професійно-технічної освіти України розподілялися для урочних занять фізичними вправами на медичні групи: основну, підготовчу, спеціальну [3].

Встановлено, що розвиток системи фізичного виховання учнів у закладах професійної підготовки робітничих кадрів відбувався у контексті еволюції системи професійно-технічної освіти України. На кожному історичному етапі розвитку професійно-технічної освіти створювалися відповідні умови, які впливали на процес зародження та розвитку системи фізичного виховання учнів у закладах підготовки робітничих кадрів. Система фізичного виховання учнів професійно-технічної освіти була пов'язана з розвитком фізкультурного руху в Україні, напрями та динаміка якого були визначальними у становленні цієї системи. Розвиток професійно-технічної освіти та фізкультурного руху України мали різний вплив на розвиток фізичного виховання в закладах підготовки робітничих кадрів. На окремих етапах досліджуваного історичного періоду створювалися сприятливі умови для динамічного розвитку системи фізичного виховання учнів означених закладів, на інших – цей процес уповільнювався, або набував специфічного спрямування [4].

Важливим етапом дослідження став аналіз розвитку основних елементів педагогічного процесу фізичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників. Через одержані результати з'ясована динаміка та особливості розвитку завдань, змісту, форм і методів фізичного виховання учнів початкових закладів професійно-технічної освіти в Україні досліджуваного періоду.

Встановлено, що завдання фізичного виховання учнів системи професійно-технічної освіти в Україні упродовж досліджуваного історичного періоду постійно розширювалися, доповнювалися та найповніше були визначені у «Комплексній програмі фізичного виховання учнів середніх професійно-технічних училищ» 1986 року. Визначалося, що завданнями фізичного виховання є: забезпечення гармонійного розвитку фізичних якостей людини; навчання основним руховим діям і умінням, необхідним у житті, трудовій діяльності; навчання мінімуму знань в області гігієни, медицини, фізичної культури і спорту, здорового способу життя; виховання потреби

до систематичних занять фізичними вправами; сприяння оволодінню професійними навичками; виховання морально-вольових якостей; спортивне вдосконалення найбільш підготовлених учнів в обраному виді спорту [4].

Вивчення програм з фізичного виховання учнів профтехосвіти досліджуваного періоду також показало, що структура змісту фізичного виховання визначалася в неповному обсязі, оскільки не враховувала спортивно спрямовану складову.

Наше твердження про наявність спортивно спрямованої складової у фізичному вихованні учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України також пояснюється вимогами щодо обов'язковості виконання спортивного розряду з будь-якого виду спорту для отримання високої підсумкової оцінки з предмета «фізичне виховання». З урахуванням матеріалів дослідження визначено структуру змісту фізичного виховання учнів навчальних закладів профтехосвіти України в досліджуваній період, як формування в учнів необхідних теоретичних знань з фізичного виховання; загальна фізична підготовка; професійно-прикладна фізична підготовка; залучення до масового спорту та спортивне вдосконалення найбільш фізично підготовлених учнів в обраних ними видах спорту. Поєднання цих складових змісту фізичного виховання в закладах підготовки робітничих кадрів є визначальною тенденцією розвитку фізичного виховання в досліджуваній період.

Встановлено, що в досліджуваній історичний період через розробку та поступове впровадження в практику в навчальних закладах професійно-технічної освіти України була створена ефективна система організаційних форм фізичного виховання, до якої входили уроки фізичної культури; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня; заняття фізичною культурою, спортом і туризмом у позанавчальний час; загально училищні фізкультурно-масові, спортивні та туристські заходи.

З урахуванням вивчення розвитку основних елементів педагогічного процесу, фізичне виховання учнів у закладах професійно-технічної освіти України досліджуваного історичного періоду визначаємо як педагогічно-організований процес, який має соціально визначені завдання, відповідний зміст, а також ефективну систему організаційних форм, методів і засобів навчання та виховання і був спрямований на формування в учнів життєво та професійно важливих фізичних якостей за допомогою гармонійного поєднання загальної, професійно-прикладної та спортивно спрямованої фізичної підготовки.

Отже, з'ясовано, що у досліджуваній історичний період в Україні діяла структурно розвинена та достатньо ефективна система фізичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників. Завдання, зміст, форми та методи фізичного виховання в навчальних закладах профтехосвіти були підпорядковані основній меті – вихованню молоді та здебільшого

визначалися історично обумовленими ідеологічно-політичними вимогами до підростаючого покоління і перспективами розвитку системи професійно-технічної освіти України. Проте, така система фізичного виховання мала суттєвий недолік в тому, що була жорстко централізована та ґрунтувалася на нормативному підході, сутність якого зводилася до виконання обов'язкових вимог і нормативів, що суперечило ідеї диференційовано-індивідуального підходу до розвитку і виховання учнів.

На основі вивчення та узагальнення історичного досвіду розвитку фізичного виховання в професійно-технічних навчальних закладах України впродовж досліджуваного періоду окреслено доцільність та можливість його екстраполяції в сучасну концепцію фізичної підготовки учнів профтехосвіти на двох рівнях: теоретико-методологічному і практичному.

Наукове дослідження історичного досвіду генезису фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти України в обраних хронологічних межах та застосування його в процесі модернізації сучасної системи фізичного виховання під час підготовки робітничих кадрів є важливим ще й тому, що розвиток профтехосвіти віднесено до пріоритетних напрямів здійснення державної політики в освітанській сфері.

1. Кабачков В. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка учащихся в средних ПТУ : метод. пособие / В. А. Кабачков, С. А. Полиевский. – М. : Высш. Школа, 1982, 176 с, ил. **2.** Белинович В. В. Задачи и содержание прикладной физической подготовки учащихся профтехучилищ // В кн. : Физическое воспитание учащихся профтехучилищ / В. В. Белинович. – М. : Высшая школа, 1968, С. 5–8. **3.** Козленко М. П. Комплекс ГПО в школі і профтехучилищі / М. П. Козленко, Т. В. Недільський. – К., 1973. – 51 с. **4.** Лікарчук І. Л. Професійно-технічна освіта України : історичний шлях і перспективи / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 288 с.

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

Коваль В. В., к.пед.н., доцент (Рівненський державний гуманітарний університет)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ПРАВОВИЙ АСПЕКТИ

***Анотація.** В статті розкрито основні тенденції дослідження теоретичних основ соціалізації неповнолітніх правопорушників у педагогічному та правовому аспектах, обґрунтовано чинники, які зумовлюють зацікавленість правознавства питаннями соціалізації.*
***Ключові слова:** соціалізація, інтеріоризація, соціальна адаптація, десоціалізація, ресоціалізація, правова культура, правове виховання.*

***Аннотация.** В статье раскрыты основные тенденции исследования теоретических основ социализации несовершеннолетних правонарушителей в педагогическом и правовом аспектах, обоснованы факторы, которые способствуют формированию интереса правоведения к вопросам социализации.*
***Ключевые слова:** социализация, интериоризация, социальная адаптация, десоциализация, ресоциализация, призонизация, правовая культура, правовое воспитание.*

***Annotation.** The main trends in the study of theoretical bases of socialization of juvenile offenders in the pedagogical and legal aspects are defined in the article. The factors that promote formation of interest of the Law to the issues of socialization are substantiated.*

***Keywords:** socialization, interiorization, social adaptation, desocialization, resocialization, law culture, law education.*

Інтеграція України в європейське співтовариство, побудова громадянського суспільства і правової держави, гуманізація освіти потребує забезпечення державою прав і можливостей дітей та молоді, сприяння успішній соціалізації молодого покоління.

Соціалізація, тобто процес входження людини в соціальне середовище, містить засвоєння певної системи знань, соціальних норм і культурних цінностей, настанов і зразків поведінки, моральних цінностей, які забезпечують функціонування в якості повноправного члена суспільства. Якщо людина не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися щодо зразків поведінки та вимог суспільства, то процес соціалізації порушується, а поведінка індивіда стає соціально дезадаптованою.

Контингент соціально дезадаптованих переважно складають діти, підлітки, тобто неповнолітні. Саме у неповнолітніх частіше аніж у інших вікових групах спостерігається девіантна (з відхиленням від прийнятих у суспільстві соціально-психологічних і моральних норм) поведінка. Одна із причин – соціальна незрілість, фізіологічні особливості організму, що формується. У більшості випадків соціальна дезадаптація неповнолітніх приводить до кримінальної поведінки.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних соціологів, психологів, педагогів та правознавців, науково-методичної літератури, практики соціально-педагогічної роботи засвідчив, що соціалізація як процес входження молодого людини в соціальне середовище порушується, якщо індивід не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до зразків поведінки та вимог суспільства. Найчастіше соціальна дезадаптація неповнолітніх проявляється в девіантній поведінці, а в окремих випадках – у делінквентній, пов'язаній із правопорушенням.

Порушені питання знайшли відображення і в працях ряду дослідників. Так, проблеми соціалізації неповнолітніх розкриваються Г. Андреевою, М. Євтухом, А. Капською, І. Коном, Н. Лавриченко, М. Лукашевичем, Л. Міщик, А. Мудриком та ін. Специфіку роботи з девіантними неповнолітніми висвітлюють В. Бочарова, О. Карпенко, В. Лютий, Н. Максимова, М. Панасюк, В. Оржеховська, Н. Чернуха та ін. Водночас особливої уваги потребує соціально-педагогічна робота з підлітками асоціально-кримінальної спрямованості, зокрема неповнолітніми злочинцями, які за вироками судів відбувають покарання в пенітенціарних установах.

Мета роботи – дослідити та обґрунтувати теоретичні основи соціалізуючого процесу засуджених неповнолітніх у пенітенціарних установах; технологій соціально-педагогічної діяльності в умовах пенітенціарної установи.

Соціалізація (лат. «socialis» – суспільний) – це процес засвоєння індивідом протягом усього життя певної системи знань, соціальних норм і культурних цінностей, настанов і зразків поведінки, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства, до якого він належить [1].

І. С. Кон визначає соціалізацію, як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, внаслідок якого створюється конкретна особистість, тобто йдеться про засвоєння нею певної системи соціальних ролей і відносин [2].

В. І. Волович стверджує, що соціалізація – це процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків, необхідних для його становлення в суспільстві [3].

Н. Смелзер зазначає, соціалізація – це шляхи, якими люди набувають досвіду і засвоюють установки, що відповідають їх соціальним ролям та характеризує соціалізацію через два підходи: *адаптаційний* (життя дорослої

людини розглядається як кризи, які необхідно осмислити і подолати), і *розвивальний* (процес соціалізації не вичерпується подоланням одного кризового явища та переходом до наступного) [4].

Процес соціалізації поділяють на два взаємопов'язаних етапи – *соціальну адаптацію* (приспособування людини до навколишнього суспільного середовища) та *інтеріоризацію* (*інтерналізацію* (засвоєння та привласнення нею знань, норм життя певного суспільства, що стають складовими елементами самосвідомості особистості)) [5].

В. І. Волович вважає, що *соціальна адаптація* – це вид взаємодії окремої особи чи соціальної спільності із середовищем, у процесі якої погоджуються вимоги та очікування її учасників [3].

Адаптація визначає приспособування індивіда до ролевих функцій. Адаптація – це процес погодження індивіда з вимогами і приспособування його до вимог. Індивід, використовуючи свої внутрішні ресурси, намагається полегшено увійти у соціальні відносини. Суспільство, або соціальна група, виставляє певні вимоги до індивіда, які він має виконати, щоб бути прийнятим до цього суспільства або соціальної групи. Адаптація – це одна зі складових процесу соціалізації особистості [1].

Г. В. Осипов визначає *інтеріоризацію* як процес перетворення зовнішніх реальних дій, якостей предметів, соціальних форм спілкування у стійкі внутрішні якості особистості через засвоєння індивідом цінностей суспільства [6]. Інтеріоризація – це процес формування структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм внаслідок соціальної діяльності. Результатом інтеріоризації є індивідуальність особистості. Якщо в першій фазі соціалізації особистості відбувається приспособування індивіда до соціального середовища, то у другій фазі – вплив соціальної системи виявляється в зміні його поведінки (через подолання внутрішнього «Я» людини).

І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова та інші автори зазначають, що сутність соціалізації полягає у поєднанні адаптації і самоствердження людини в умовах конкретного середовища [1].

Б. З. Вульфів розглядає процес соціалізації як процес соціальної адаптації людини, здійснення здатності до побутового (фізичного), морального, соціального виживання в наявних чи в нових, очікуваних або непередбачуваних обставинах, готовність обрати правильні способи існування, зберігаючи свою активну позицію [7].

М. І. Рижков вважає у процесі соціалізації соціальну адаптацію й соціальну автономізацію. Першою забезпечується активне приспособування особистості до соціального середовища, другою передбачається стійкість по відношенню до нього, реалізація власної «Я-концепції» [8].

К. Кауфман розглядає соціалізацію як комплексний процес, який включає в себе прийняття цінностей певної соціальної групи як своїх

власних (інтерналізацію) і визначення індивідом своєї приналежності до цієї групи (ідентифікацію) [9, с. 184].

А. В. Мудрик розрізняє три види соціалізації: *стихийну*; *відносно спрямовану*; *соціально контрольовану* [10, с.29].

Останні роки відзначаються визнанням соціалізації як основної категорії в соціології, психології, педагогіці. Однак процеси, що означаються сьогодні терміном «соціалізація», вивчалися дослідниками задовго до появи самого терміна і поступове його введення до наукового обігу супроводжувалося певною зміною понятійних апаратів суспільних наук.

Початок уведення терміна *соціалізація* в науковий обіг пов'язаний з діяльністю французьких соціологів Г. Гарда та Г. Лебона й американського соціолога Г. Гіддінгса які термін соціалізація вперше використали в соціально-педагогічному контексті. Проблема соціалізації також значну увагу приділяли французькі дослідники М. Бугле, Е. Дюркгейм, М. Мосс та ін.

Розуміння терміна соціалізація у психолого-педагогічному контексті з'являється в зарубіжній соціології на початку ХХ століття. Значний внесок у розвиток теорії соціалізації зробили Дж. Баллантайн, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Ч. Кулі, Л. Колберг, Е. Мак Нейл, Т. Парсонс, Н. Смелзер, У. Томас, Г. Тард та ін.

Т. Парсонс розглядає *соціалізацію* як єдиний складний процес, за допомогою якого особистості стають членами соціального співтовариства і підтримують цей статус [11, с. 503].

Американський учений Т. Шибутані вважає соціалізацію процесом адаптації до нових умов протягом всього життя. Він бачить людину соціалізованою особистістю в тому випадку, коли вона спроможна брати на себе відповідальність та контролювати свої вчинки [12, с. 384].

Чеський психолог А. Юровський розглядає процес соціалізації особистості як основу її соціального життя та вважає цей процес головним об'єктом науки соціальної психології [13, с.23].

Л. С. Рубан виокремлює три основні підходи зарубіжних учених до вивчення проблем соціалізації – *психоаналітичний*: розглядається соціалізація як процес входження асоціального індивіда в суспільне середовище з наступною адаптацією; *інтеракціоністський*: соціалізація трактується як процес і наслідок міжособистісної взаємодії людей; *соціально-психологічний*: відображається погляд на неї як на двосторонній процес засвоєння й відтворення індивідом соціальних цінностей [14, с. 9].

В. П. Кравець зазначає, що на заході в поглядах на соціалізацію відбувається зміщення акценту «на активність індивіда у процесі соціалізації і його відповідальність» на відміну від попередньої адаптаційної моделі соціалізації [15, с. 97].

Термін *соціалізація* першим у російській педагогіці вжив відомий російський педагог П. Ф. Каптерев (1915 рік) – «соціалізація сімейного виховання посилюється, проникаючи в сім'ю з усіх боків» [16].

Першим почав розробляти теорію соціального виховання в Україні психолог і педагог В. В. Зеньковський. Він назвав основні чинники соціального виховання: сім'я, школа, суспільство, які повинні не протистояти один одному, а організувати «тісне й життєво сильне співробітництво».

У перші роки радянської влади виник термін – *соціальне виховання*, яким педагоги широко користувалися до середини 30-х років [17, с. 22]. Під впливом ідеологізації і політизації радянського суспільства педагогічний зміст був витиснений із соціалізаційної проблематики. А. В. Волохов відзначав, що в цей час «зміст процесу соціалізації було зведено до становлення, формування, виховання дитини в умовах соціалізму, і він став дійвим інструментом ідеології, яка використовувала процес соціалізації в значенні «соціалізація – більше соціалізму» [18].

В. А. Сухомлинський звертаючи увагу на необхідність опрацювання педагогічного аспекту проблеми соціалізації зазначав: «...процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу» [19, с. 474].

Поняття *соціалізація* має специфічний зміст, який визначається різноманітними напрямками:

Соціально-філософський, основним поняттям якого виступає активний комунікативний вплив, у процесі якого відбувається апробація різноманітних соціальних ролей і формується автентичне соціальне «я».

Соціально-психологічний, зорієнтований на включення індивіда в різноманітні суспільні відносини, засвоєння й відтворення соціального досвіду і зв'язків, активного перетворення середовища.

Соціально-педагогічний, включає питання цілеспрямованого впливу соціуму на особистість, різноманітність взаємодії особистості і колективу із соціальним середовищем, регуляцію механізмів цієї взаємодії, врахування досвіду поколінь у процесі саморозвитку особистості.

Активно досліджуються проблеми соціалізації, зокрема процеси десоціалізації і ресоціалізації особистості, представниками правознавства. Ці аспекти розглядаються в роботах Ю. М. Антоняна, А. М. Бандурки, О. В. Беца, В. І. Кривуші, В. М. Синьова, Г. О. Радова, В. М. Трубникова та ін.

Зацікавленість правознавства питаннями соціалізації обумовлена наступними чинниками: право може регулювати поведінку тільки соціалізованої особистості, людини, яка усвідомлює себе членом суспільства, уявляє свої права і обов'язки по відношенню до суспільства, оточення, окремих громадян; право як регулятор суспільних відносин володіє значною соціалізуючою силою, виступає як ефективний засіб соціалізації особистості.

Ряд вчених займалися проблемою соціалізації з вираженою *педагогічною спрямованістю*. Так, В. А. Сухомлинський визначав соціалізацію, як чинник і умову формування дитячого колективу [19].

Б. Д. Паригін реалізував комплексний підхід до вивчення феномену соціалізації. Він розглядав соціалізацію, як «багатогранний процес олюднення людини, який містить і біологічні передумови, і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище...» [20].

В. І. Андреев зауважував, що соціалізація особистості здійснюється на підставі двох видів діяльності: соціального навчання й соціального виховання, її метою є «оволодіння соціально-рольовими функціями життєдіяльності особистості та самореалізація в соціумі» [21].

Спираючись на висновки дослідників, можна визначити, що *процес соціалізації може бути успішним за умови толерантного соціально спрямованого педагогічного управління*.

Підтримуючи позицію більшості науковців стосовно продовження процесу соціалізації протягом усього життя, зауважимо про наявність у ньому певних піків найвищого рівня соціалізації, що досягається особою за прожитий період. Подальша соціалізація особи відбувається через зіставлення стереотипів, що вже сформувалися. Тому формування бази для вироблення в подальшому житті стійких позитивних стереотипів поведінки неповнолітніх правопорушників має стати основою їх соціально-педагогічного супроводу в пенітенціарних установах.

Правова культура досягається через організацію і здійснення *морального та правового виховання*, в якому соціально-психологічним процесам формування правових поглядів, ідей, переконань, відчуттів, настроїв належить важлива роль. Правове виховання охоплює одночасно правову освіту і навчання, формування переконань, звичок правової поведінки і соціально-правової активності.

Отже, слід зазначити, що моральне та правове виховання є основними стратегічними напрямками процесу підготовки до соціальної адаптації в суспільстві неповнолітніх, які перебувають у пенітенціарних установах. Однак зростаючі вимоги підготовки до соціального включення засуджених неповнолітніх після звільнення вимагають відповідного коригування соціалізуючого процесу у пенітенціарних установах. У той же час традиційна система ресоціалізації засуджених неповнолітніх у виховних колоніях не може забезпечити повноцінну підготовку означеної категорії осіб до життя у суспільстві після звільнення, особливо в умовах перебудови політичних, економічних і соціальних відносин у нашій державі. Отже, наявна *суперечність*: з одного боку, між необхідністю посилення соціально-педагогічної уваги до контингенту цих установ, з другого, неготовністю соціально-педагогічних працівників до використання адекватних засобів соціалізації правопорушників.

1. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / за заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с. 2. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с. 3. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / за ред. В. І. Воловича. – Київ. : Укр. центр духовн. культури, 1998. – 620 с. 4. Сметзер Н. Социология / Н. Сметзер. – Москва : Феникс, 1998. – 688 с. 5. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. пос. / С. С. Пальчевський – К. : Кондор, 2005. – 560 с. 6. Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г. В. Осипова. – Москва : «Норма-Инфра», 1995. – С. 328. 7. Вульф Б. З. Семь парадоксов воспитания / Б. З. Вульф – М. : Новая шк., 1994. – 78 с. 8. Рыжков М. И. Теоретические основы педагогики / М. И. Рыжков. – Ярославль, 1994. 9. Kauffman Kelsey. Prison Officers and Their World. Cambridge-London : Harvard University Press, 1988. – 290 p. 10. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 200 с. 11. Парсонс Т. Понятие общества : компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М. : 1996. – 503 с. 12. Философский энциклопедический словарь / редкол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, М. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 839 с. 13. Yurovsky A. Vykum Sociaelisachych procesow metodologichy problem // Ceskoslov. Psych. – 1966. – № 5. – P. 15–25. 14. Рубан Л. С. Процесс социализации учащихся : (Социологический анализ проблем национальной школы региона с диффузным расселением): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук / Л. С. Рубан. – М., 1992. – 22 с. 15. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с. 16. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М., 1982. 17. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология : Теория и история / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 310 с. 18. Волохов А. В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / А. В. Волохов. – Ярославль, 1999. – 32 с. 19. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1979. – Т. 1. – 686 с. 20. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с. 21. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 229 с.

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

Кочурко В. И., д.с.-х.н., профессор, Никишова А. В., к.ф.н., доцент, Зуев В. Н. (Барановичский государственный университет, Республика Беларусь)

РЕГИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ ТУРИСТИЧЕСКО-ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Анотація.** В статті досліджено систему туристично-екскурсійної діяльності, в структуру якої входить університет як науково-освітній заклад. Показано структуру підготовки спеціалістів туристичної сфери за спеціальністю «Економіка і управління в туристичній індустрії». Розкрито участь університету в реалізації проектів із розвитку туризму, показано результати реалізації цих проектів. Визначено ключові напрями впливу університету на процеси розвитку туристично-екскурсійної діяльності в регіоні.*

***Ключові слова:** університет, туризм, підготовка спеціалістів, експертна оцінка.*

***Аннотация.** В статье исследована система туристически-экскурсионной деятельности, в структуру которой включен университет как научно-образовательное учреждение. Показана структура подготовки специалистов туристической сферы по специальности «Экономика и управление в туристской индустрии». Раскрыто участие университета в реализации проектов по развитию туризма, показаны результаты реализации этих проектов. Определены ключевые направления влияния университета на процессы развития туристско-экскурсионной деятельности в регионе.*

***Ключевые слова:** университет, туризм, подготовка специалистов, экспертная оценка.*

***Annotation.** The article studies the system of tourist and excursion activities, which are incorporated into the structure of the university as a research and educational institution. The structure of training experts for tourism in the specialty «Economics and Management in the tourism industry» is shown. The participation of the University in the implementation of projects for the development of tourism and the results of these projects are revealed. The key areas of impact of the University on the development processes of tourist-excursion activities in the region are identified.*

***Keywords:** University, tourism, training, expert evaluation.*

Развитие туристско-экскурсионной деятельности на любой территории требует активного вовлечения в этот процесс всех субъектов этой деятельности. Национальная программа развития туризма в Республике Беларусь [1] определяет туризм как одну из важнейших сфер современной экономики. Данный вид деятельности направлен на удовлетворение потребностей людей в ознакомлении с историей, культурой, обычаями, духовными и религиозными ценностями различных стран и их народов.

В различных странах и регионах туризм становится важной сферой деятельности и оказывает благотворное влияние на развитие других секторов экономики, включая гостиничное хозяйство, транспорт и коммуникации, строительство, сельское хозяйство, розничную торговлю, производство и торговлю сувенирами и другие, являясь катализатором их развития.

Вышеназванная программа определяет, что эффективность реализации ее мероприятий в значительной мере зависит от уровня подготовки, умения и профессионализма специалистов, занятых в сфере туризма. При формировании кадрового потенциала туристической индустрии особое внимание следует уделять изучению иностранных языков, информационных и инновационных технологий.

Современные тенденции развития сферы туризма требуют эффективной интеграции науки и образования. Следует обеспечить информационную доступность международной статистики, передовых научных разработок, учебной литературы и другой информации.

Задачами данной программы являются:

- совершенствование системы подготовки кадров в сфере туризма, создание конкурентоспособных туров и туристических маршрутов;
- продвижение национальных туров и экскурсий по Беларуси на мировом и внутреннем туристических рынках;
- развитие объектов туристической индустрии;
- повышение качества туристических и сопутствующих услуг, их реализация по конкурентным ценам.

В настоящей статье рассматривается возможность участия регионального вуза (на примере Барановичского государственного университета) в развитии туристско-экскурсионной деятельности в контексте требований Национальной программы развития туризма.

Внимание к развитию туристической отрасли Беларуси диктует необходимость в подготовленных высокопрофессиональных кадрах.

Туризм и экскурсии – заметное явление в социальной инфраструктуре развития страны, фактор рационального использования трудовых ресурсов, занятости населения страны и его оптимального расселения. Туризм и экскурсии оказывают влияние на формирование ресурсного потенциала региона и его функциональную специализацию. В то же время использование рекреационных возможностей в целях туризма недостаточно

развито по ряду причин, которые указываются многими исследователями. Одна из них – недостаточная подготовленность и отсутствие профессиональных кадров, способных квалифицированно и грамотно представлять туристско-экскурсионные услуги с учетом возможностей региона.

Одной из специальностей, обеспечивающих кадровый состав субъектов туризма, является специальность 1–25 01 13 «Экономика и управление в туристской индустрии», обеспечивающая профессиональную подготовку экономиста-менеджера. По данной специальности в Барановичском государственном университете ведется подготовка специалистов с 2004 года. В настоящее время по дневной и заочной формам обучения выпущено более 150 специалистов.

Образовательный стандарт специальности указывает общие цели подготовки данных специалистов. Среди них – развитие мышления, ориентированного на решение практических и теоретических задач функционирования межотраслевого туристского комплекса.

Объектами профессиональной деятельности будущего специалиста являются экономические отношения, в которые вступают организации туристской индустрии, процессы формирования и продвижения туристского продукта, организации хозяйственной деятельности туристских агентств, гостиниц, ресторанов, санаторно-курортных и оздоровительных учреждений, научные исследования в туристской сфере.

Среди требований к профессиональным компетенциям отмечаются:

- проектировать турпродукт;
- делать методические разработки и технологические карты экскурсий и проводить экскурсии;
- изучать и анализировать тенденции развития национального и международного туризма.

Данные компетенции прежде всего опираются на географические знания.

Важным компонентом учебного процесса является выполнение студентами курсовой работы по экскурсоведению, целью которой является теоретическое осмысление экскурсоводческой деятельности и формирование навыков создания экскурсии.

Уже сложилась практика активного включения студентов в учебный процесс. Так, по дисциплине «Страноведение» к семинарским занятиям студенты готовят мультимедийные презентации по странам мира. Существует опыт приема зачета по постерным презентациям.

Обязательным компонентом образовательного процесса будущих менеджеров туризма является посещение национальной (дважды в год), областной и городской выставки «Отдых» для ознакомления с актуальными предложениями турфирм. Ежегодно студенты специальности «Экономика и управление туристской индустрии» проходят стажировки в Турции, России, участвуют в ознакомительных поездках по странам Европы.

Студенты знакомятся с историко-культурными объектами нашей страны, посещают краеведческие и тематические музеи нашего региона.

Современные требования к специалистам туристской сферы «насытили» учебный план подготовки множеством дисциплин – от высшей математики, экономических дисциплин до двух иностранных языков. Учитывая профессиональную важность географической подготовки будущего специалиста в сфере туризма, необходимо обеспечивать контроль за качеством образовательного процесса и продолжать развивать методiku преподавания географических дисциплин.

Процесс участия университета в продвижении национальных туров и экскурсий по Беларуси на мировом и внутреннем туристических рынках и развитие объектов туристической индустрии связан с реализацией научных проектов в сфере туризма. Так, преподаватели университета после прохождения сертификации работают на предприятиях туристско-экскурсионной сферы экскурсоводами, участвуют в разработке новых экскурсий.

Университет в 2009–2013 гг. был организатором тематических научно-практических конференций «Эко- и агротуризм: перспективы развития на локальных территориях», где рассматривались в том числе и вопросы подготовки кадров в сфере туризма [2–5].

В научной дискуссии, организованной в ходе проведения конференций, формировалось представление о направлениях участия университета.

Отмечалось, что наравне с определением количества подготавливаемых специалистов, существует и проблема качества подготовки. В последнее время усилилась направленность подготовки на соответствие потребностям экономической деятельности региона, конкретных работодателей, запросы субъектам рыночных отношений.

Впервые в регионе профессорско-преподавательских составом университета в 2007–2008 гг. была подготовлена экспертная оценка возможностей старинных парков как объектов экотуризма [6].

Впервые была проведена инвентаризация видового состава растительного и животного мира парковых экосистем, составлены схемы парков, подготовлены историко-культурные характеристики парковых ансамблей. В изданной по итогам проекта монографии приведены рекомендации по охране, восстановлению и использованию старинных парков Барановичского района, рассмотрена возможность использования парковых экосистем в качестве объектов экотуризма, разработаны маршруты экологических троп для семи парков, характеризующихся наибольшим биоразнообразием.

В настоящее время в рамках курсовых и дипломных работ студентов специальности «Геоэкология» проводится дальнейшая работа по геоэкологическому мониторингу старинных парков и разработке новых туристских маршрутов.

В 2013–2014 гг. Барановичский государственный университет был партнером инициативы «Зеленое кольцо Барановичей» проекта USAID «Местное предпринимательство и экономическое развитие». Проект был направлен на повышение роли частного сектора в экономике Брестской и Гродненской областей через стимулирование эоагротуристского бизнеса. Одним из важнейших направлений проекта стало стратегическое планирование экотуризма в 17 пилотных дестинациях вышеназванных областей, в том числе в Барановичском районе.

Университет обеспечивал не только проведение просветительских мероприятий проекта в регионе, но и участвовал в создании Стратегии развития экотуризма в Барановичском районе.

Основными целями создания Стратегии туристской дестинации являются:

- повышение эффективности использования туристского потенциала Барановичского района;
- сохранение традиционной социокультурной среды и повышение ее экономической ценности путём стимулирования экотуристической активности местного населения;
- сохранение культурного наследия Барановичского района и его активное вовлечение в туристское использование;
- сохранение природного ландшафта, биологического разнообразия флоры и фауны района в ходе его использования в целях организованного туризма;
- создание условий для реализации инвестиционных проектов, обеспечение притока инвестиций и создание новых рабочих мест;
- увеличение налоговых поступлений от реализации местного турпродукта;
- повышение благосостояния и обеспечение комфортной среды проживания жителей района [7].

Разработанная Стратегия состоит из разделов: 1) введение; 2) анализ потенциала (природно-экологического, культурного, социально-экономического, потенциала государственно-частного партнерства) туристской дестинации; анализ потребителей туристских продуктов, туристских предложений; правовые условия развития экотуризма; 3) видение развития туристской дестинации; 4) стратегические цели и ожидаемые результаты развития туристской дестинации; 5) управление туристской дестинацией; 6) оценка рисков.

Процесс разработки Стратегии содержал в себе рабочие встречи представителей государственных структур, хозяйев агроусадб, представителей общественных организаций, целью которых было формирование видения и стратегических целей развития туристской дестинации и непосредственная разработка Стратегии управления и плана развития туристской дестинации до 2015 года.

Основными особенностями природно-экологического потенциала дестинации, определяющими характер Стратегии развития туризма, что было отражено во внешней экспертной оценке, являются:

– необходимость активизации экотуристской деятельности в границах самой большой особо охраняемой территории района – ландшафтного заказника «Стронга» с учётом возможностей рыболовных промыслов, чистоты водотоков, обилия родников;

– перспектива развития водно-туристского движения по рекам Щара, Мышанка и их притокам;

– необходимость развития туристской интерактивной инфраструктуры с включением заказника и многочисленных памятников природы.

В значительной степени обеспечивает интерес туристов к той или иной территории ее историко-культурный потенциал. Применительно к Барановичскому району были выделены следующие особенности развития культурно-исторического потенциала: наличие богатого потенциала историко-этнографического характера в сочетании с памятниками садово-паркового искусства; наличие культовых объектов; возможность активного отдыха и рекреации в природных комплексах.

Обобщая социально-экономический потенциал района, определены следующие особенности развития экономических активов и инфраструктуры: необходимость увеличения возможностей рассредоточенных средств размещения и питания; наличие подготовленных туристских кадров; потенциал дестинации позволяет развивать событийный туризм.

Рассматривая возможности государственно-частного партнерства, можно утверждать, что в данной дестинации наиболее вероятная модель развития кластера связана с кооперативным подходом. В это кластере существенная роль принадлежит и Барановичскому госуниверситету, который участвует в проектах развития туризма наравне с хозяевами агроусадб, представителями власти и бизнеса, СМИ.

Представители университета вошли в состав созданных Координационных советов по развитию туризма в Барановичском районе и городе Барановичи.

Обосновано создание 10 экологических троп, разработано 6 новых экскурсионных маршрутов, которые в настоящее время используются туристскими предприятиями региона.

Преподавателями университета, выступившими экспертами проекта, разработаны экотуристические паспорта сельсоветов Барановичского района, что в дальнейшем будет использовано для развития локальных туристских проектов.

Таким образом, университет в программах развития туризма выступает как образовательное учреждение, обеспечивающее подготовку соответствующих современным запросам кадров, как экспертное сообщество, участвующее в обосновании новых туристско-экскурсионных маршрутов, а также как организатор кластерного взаимодействия субъектов туризма.

1. Национальная программа развития туризма в Республике Беларусь на 2011–2015 годы. – Режим доступа : <http://mst.gov.by/ru/programma-razvitiya-turizma>. **2.** Эко- и агротуризм : перспективы развития на локальных территориях : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 3–4 апреля 2009 г., Барановичи, Респ. Беларусь. / редкол. : В. Н. Зуев (отв. ред.) [и др.]. – Барановичи – Минск : Орех, 2009. – 98 с. **3.** Эко- и агротуризм : перспективы развития на локальных территориях: тезисы докл. Междунар. науч.-практ. конф., 22–23 апр. 2010 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь / редкол. В. Н. Зуев (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи: РИО БарГУ, 2010. – 278 с. **4.** Эко- и агротуризм : перспективы развития на локальных территориях : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., 18–19 мая 2011 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь / редкол. : В. Н. Зуев (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2011. – 253 с. **5.** Эко- и агротуризм : перспективы развития на локальных территориях [Текст] : сборник научных статей / редкол. : В. И. Кочурко (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Изд-во «Четыре четверти», 2013. – 256 с. **6.** Рындевич, С. К. Старинные парки Барановичского района: резерваты биоразнообразия и объекты экотуризма : монография / С. К. Рындевич, А. Г. Рындевич, В. Н. Зуев. – Барановичи : РИО БарГУ, 2008. – 239 с. **7.** Стратегия развития экотуризма дестинации «Зеленое кольцо Барановичей» / В. Н. Зуев [и др.]; под общ. ред. А. И. Тарасенка. – Брест, 2014. – 48 с.

Рецензент: д.геогр.н., профессор Мажар Л. Ю.

Кравчук О. М., к.пед.н., доцент (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ)

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ Й ЗАКОНОМІРНОСТІ В УДОСКОНАЛЕННІ НАВИЧОК ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

***Анотація.** У статті досліджено особливості застосування загально-дидактичних підходів і закономірностей до навчання лінгвістичного аналізу тексту у ВНЗ. Обґрунтовано їх значення для вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів філологічного факультету. Виокремлено та охарактеризовано провідні підходи й закономірності до навчання лінгвістичного аналізу тексту з урахуванням сучасних вимог.*

***Ключові слова:** лінгвістичний аналіз тексту, підходи, закономірності, уміння, навички.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности использования обще-дидактических подходов и закономерностей к обучению лингвистического анализа текста в ВУЗЕ. Обосновано их значение для совершенствования навыков лингвистического анализа текста у студентов филологического факультета. Выделены и охарактеризованы ведущие подходы и закономерности к обучению лингвистического анализа текста с учетом современных требований.*

***Ключевые слова:** лингвистический анализ текста, подходы, закономерности, умения, навыки.*

***Annotation.** In the article the peculiarities of using general didactic approaches and patterns to teaching the linguistic analysis of the text at the university are investigated. Their importance to improve the skills of linguistic analysis by students of the Faculty of Philology is proved. The leading patterns and approaches to teaching the linguistic analysis of the text to meet modern standards are allocated and characterized.*

***Keywords:** linguistic analysis of the text, approaches, patterns, skills.*

Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого вчителя-словесника зобов'язують його мати високий рівень володіння навичками лінгвістичного аналізу тексту (надалі ЛАТ).

Удосконалення таких навичок у студентів-філологів – складний педагогічний процес, що становить цілісну систему, яка ґрунтується на сучасних досягненнях лінгводидактики (О. Біляєв, М. Васьуленко, Н. Голуб,

О. Горошкіна, В. Марко, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.). Компонентами цієї системи виступають нові підходи й закономірності навчання ЛАТ.

Варто зазначити, що проблема пошуку оптимальних підходів і закономірностей до навчання мови не нова й детально розглядалася в роботах багатьох науковців (З. Бакум, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, І. Ковалик, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Л. Руденко та ін.). Однак недостатньо окресленою залишається проблема використання підходів і закономірностей щодо вдосконалення навичок ЛАТ у студентів філологічного факультету.

Одна з причин появи наукового інтересу до ЛАТ й обговорення його змісту, структури й технології пов'язана з лінгводидактичними потребами сучасної освітньої системи, що вимагає володіння філологічною компетентністю загалом, а тому для формування мовної особистості, розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх філологів необхідно навчитися працювати з мовною основою текстів. Найбільш сприятливі умови для розв'язання цих проблем закладені в можливості здійснювати повний ЛАТ.

Констатуємо актуальність окресленої в статті проблеми, що визначається суперечністю між необхідністю використання підходів і закономірностей навчання й застосування ЛАТ в навчальному процесі вищої школи та відсутністю в українській лінгводидактиці системного дослідження порушеної проблеми.

Мета статті – шляхом аналізу наукової літератури визначити зміст понять *лінгводидактичні підходи й закономірності*, обґрунтувати важливість і необхідність їх вивчення й застосування в процесі виконання ЛАТ.

Відповідно до мети окреслюємо завдання:

- з'ясувати сутність основних лінгводидактичних підходів, застосування яких сприятиме вдосконаленню навичок ЛАТ у студентів-філологів;
- визначити лінгводидактичні закономірності, що сприятимуть вдосконаленню навичок ЛАТ;
- окреслити зв'язки в застосуванні лінгводидактичних підходів і закономірностей для вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів.

Важливе значення для набуття студентами-словесниками ґрунтовних знань мовного матеріалу й навичок його аналізу має постійне, протягом усіх років навчання, упровадження ЛАТ, який вважаємо головним чинником удосконалення базової професійної філологічної компетентності студентів педагогічних закладів, тому що він сприяє інтеграції знань, умінь і навичок з української літературної мови та її функціонування в мовленні на рівні тексту. Саме текст повинен стати основою професійного навчання, оскільки висловлювання є зовнішнім виявом розуміння

об'єктивного світу й відбиття його в мовленні засобами мови, а тому лінгводидактика орієнтує вчителя на текстову основу уроків, використання текстів для засвоєння лексичних, граматичних, стилістичних явищ і норм. Отже, текст стає повноправним об'єктом вивчення, що інтегрує значення всіх мовних засобів.

Увага до побудови текстів різних функціонально-сміслових типів мовлення, стилів, жанрів допомагає учням і студентам створювати власні висловлювання, цілеспрямовано відбираючи мовні засоби для вираження своїх думок.

Текст для студента – це феномен існування мови, засіб удосконалення набутих знань, умінь і навичок, що мають безпосередній вихід на мовну й мовленнєву практику, тому викладачі ВНЗ повинні «постійно вдаватися до тексту як засобу вдосконалення пізнавальних і креативних умінь і навичок студентів» [1, с. 174].

У дослідженні тексту як комунікативної одиниці вищого ступеня одним з найбільш складних і принципово важливих є його лінгвоаналіз. «Здатність розуміти й правильно будувати різні типи тексту з урахуванням специфіки конкретної мовленнєвої ситуації покладена в основу мовнокомунікативної компетенції» [2, с. 39], досконале ж володіння навичками аналізу мовних одиниць у тексті є добрим підґрунтям для створення якісних, комунікативно доречних власних висловлювань майбутніх учителів. Набуття навичок ЛАТ особливо актуальне, а тому процес його здійснення є важливою проблемою підготовки вчителів-словесників. Слушною в цьому плані є думка І. Кочан: «Випускник філологічного факультету повинен уміти провести лінгвістичний аналіз тексту» [3, с. 10], що сприятиме глибшому, точнішому розумінню його, дасть змогу виявити мовні особливості.

Навички ЛАТ спираються на підходи, які сучасна лінгводидактика визначає актуальними в навчанні мови. У процесі формування й удосконалення навичок ЛАТ головними постають функційно-стилістичний та комунікативно-діяльнісний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання мови на текстовій основі.

Комунікативно-діяльнісний підхід, за яким текст розглядають як результат мовленнєвої діяльності, трактують О. Біляєв, М. Вашуленко, М. Львов та ін. Запорукою успішної реалізації підходу в професійній підготовці є активна пізнавальна діяльність студентів. На ній ґрунтується когнітивний підхід, що розробляється вітчизняними лінгводидактами (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентиліук). Удосконалення навичок ЛАТ у майбутніх учителів-словесників є основою пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного студента [4, с. 5].

Функційно-стилістичний підхід засвоєння мовних одиниць пропагують методисти Л. Варзацька, О. Горошкіна, Т. Ладигенська, А. Нікітіна,

М. Пентилюк та ін. Він передбачає розгляд особливостей використання певної мовної одиниці в текстах різних функційних стилів, вибір найбільш вдалого варіанта для стилю. Ці підходи засвідчують переорієнтацію мовних засобів з форми на функцію.

Для майбутнього словесника важливо розуміти, що ЛАТ може бути різної складності, різного виду, але він передбачає аналіз мовних одиниць у системі та функціях, тому, крім названих підходів, услід за Т. Донченко, виділяємо ще такі:

- функційно-комунікативний (розгляд мовної одиниці як носія нової інформації);
- функційно-семантичний (розгляд семантики мовних одиниць і особливостей їх використання в тексті для вираження певного значення);
- функційно-експресивний (розгляд виражальних можливостей мовних одиниць та їх реалізація в тексті);
- функційно-нормативний (розгляд правил використання мовної одиниці з погляду нормативності мовлення) [6, с. 171].

Сучасна парадигма мовної освіти передбачає реалізацію компетентнісного підходу (З. Бакум, Н. Голуб, І. Зимня, Д. Іванов, М. Пентилюк, О. Пометун, Т. Симоненко, А. Ярмолук та ін.). Наукові джерела поняття «компетентнісний підхід» пояснюють як «оволодіння студентами різного роду вміннями й навичками, які б дозволили в майбутньому діяти ефективно в різних ситуаціях професійного, особистого та суспільного життя» [7, с. 77].

Соціокультурний підхід є також важливим, оскільки регулює відбір текстів для аналізу й передбачає засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів.

Головним підходом, спрямованим на особистісний розвиток студента та його залучення до навчально-пізнавальної діяльності, є особистісно орієнтований, що полягає в «орієнтації на розвиток особистості студента як неповторної індивідуальності; створенні оптимальних умов для його становлення; розвитку в ньому механізмів саморозвитку, саморегуляції, самовиховання» [8, с. 42].

Названі лінгводидактичні підходи є важливими, взаємозв'язаними й невіддільними один від одного. Їх дотримання в процесі виконання ЛАТ забезпечує глибоке розкриття сутності мовних одиниць, особливостей їх використання та функційного навантаження, а усвідомлення підходів є підґрунтям методичної майстерності майбутнього вчителя-словесника.

Учні середніх навчальних закладів набувають навичок ЛАТ найчастіше на уроках розвитку комунікативних умінь, хоча елементи такого аналізу можуть бути застосовані й на аспектичних уроках у процесі вивчення окремих тем. Під час навчання на філологічних факультетах ці навички поступово вдосконалюються, це неперервний процес, що має певні закономірності, які традиційно розглядають як «об'єктивні, стійкі та істотні зв'язки в

навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність» [9, с. 86], зокрема відображають взаємозв'язки між діяльністю викладача, студентів та змістом навчання.

У процесі навчання ЛАТ необхідно враховувати ті закономірності, що забезпечать формування й удосконалення навичок цього аналізу. Услід за М. Пентилюк виділяємо такі закономірності:

- постійна увага до кожної мовної одиниці в тексті, її розуміння, уміння визначати її функції;

- здатність відрізнити текст від не-тексту, складне синтаксичне ціле від не-складного синтаксичного цілого;

- розуміння типу мовлення й особливостей текстів різних стилів;

- розуміння міжфразових зв'язків і способів їх виділення;

- розвиток мовного чуття, дару слова;

- здатність засвоювати мовні норми, комунікативні якості мовлення.

Увага до кожної мовної одиниці в тексті, уміння визначати її функції полягає в правильному розгляді мовних одиниць не з погляду їхньої структури, а з погляду їхнього значення в тексті, а також виконання ними своєрідної функції, адже тільки в контексті реалізується семантика мовних одиниць усіх рівнів. Робота над розумінням мовних одиниць проводиться протягом усіх років навчання в школі, у ВНЗ під час вивчення рівнів мовної системи, а тому кожна одиниця розглядається з різних поглядів.

Здатність відрізнити текст від не-тексту, складне синтаксичне ціле від не-складного синтаксичного цілого передбачає з'ясування основних категорій тексту, їхній взаємозв'язок, законів побудови тексту, визначення меж складного синтаксичного цілого, його основних ознак.

Визначення типу мовлення й особливостей текстів різних стилів вимагає знаходження мовних засобів, характерних для передачі різних типів смислового значення, а також обґрунтування особливостей добору мовних одиниць для певного функційного стилю.

Розуміння міжфразових зв'язків і способів їх виділення впливає на вдосконалення вмінь самостійного створення текстів.

Розвиток мовного чуття, дару слова виявляється в роботі зі зразковими стилістично й інформаційно насиченими текстами.

Загальновідомо, що процес засвоєння мовних норм складний і тривалий, тому для аналізу слід добирати тексти, у яких не порушено мовні норми, і на цій основі вдосконалювати писемне й усне мовлення студентів. Отже, засвоєння мовних норм, комунікативних якостей мовлення (правильність, точність, логічність, чистота, образність тощо) є важливим для вдосконалення навичок ЛАТ.

У результаті дотримання означених закономірностей студенти набуватимуть умінь розрізнити мовні одиниці за рівнем їхньої конотації, а також спеціальних умінь, пов'язаних з ЛАТ, а саме: визначати тип

мовлення, особливості текстів різних стилів, тему й мікротеми тексту; з'ясувати категорії тексту; виділяти складне синтаксичне ціле; визначити мовні засоби міжфразового зв'язку та способи поєднання речень у складне синтаксичне ціле. Якісна взаємодія закономірностей залежить від рівня підготовки студентів, їхнього бажання самовдосконаливатися в процесі вивчення мовознавчих дисциплін.

Отже, обґрунтована нами система лінгводидактичних підходів і закономірностей перебуває в тісному взаємозв'язку й взаємозалежності, їх урахування в процесі виконання ЛАТ сприятиме вдосконаленню навичок ЛАТ, результативності підготовки студентів-філологів до їхньої майбутньої професійної діяльності. Це дає змогу розробити й упровадити в навчальний процес експериментально-дослідну методику вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів.

1. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с. **2.** Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с. **3.** Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / І. М. Кочан. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с. **4.** Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9. **5.** Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. Федоренко // Рід. шк. – 2002. – № 1. – С. 63 – 65. **6.** Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т. К. Донченко. – К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. – 264 с. **7.** Иванов Д. А. Компетенции и компетентный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Шк. технологии. – 2007. – № 6. – С. 77 – 82. **8.** Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання / О. М. Пехота // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во АСК, 2003. – С. 34 – 61. **9.** Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академ. вид., 2006. – 352 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Нікітіна А. В.

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

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті висвітлено технологічний аспект професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. Розкрито, що його особливості полягають у використанні інформаційно-комунікативних, контекстних, інтенсивних, інтегративних, особистісно орієнтованих, проблемних, діалогових, художньо-педагогічних креативних технологій. Обґрунтовано, що запропонований підхід до професійно-педагогічної підготовки сприятиме формуванню у студентів високого рівня мистецьких знань та художньо-педагогічних вмінь.*

***Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, мистецька освіта, педагогічні технології.*

***Аннотация.** В статье отражен технологический аспект профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования. Раскрыто, что его особенности заключаются в использованные информационно-коммуникативных, контекстных, интенсивных, интегративных, личностно ориентированных, проблемных, диалоговых, художественно-педагогических креативных технологий. Обосновано, что избранный подход к профессионально-педагогической подготовке будет способствовать формированию у студентов высокого уровня художественных знаний и художественно-педагогических умений.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, художественное образование, педагогические технологии.*

***Annotation.** The article reflects the technological aspect of the training of future primary school teachers in the field of art education. It is revealed that its features are the use of information and communication, context, intensive, integrative, learner-oriented, problem, interactive, artistic and creative teaching techniques. It is proved that the chosen approach to professional teacher training will induce the adoption students a high level of artistic knowledge and artistic and pedagogical skills.*

***Keywords:** teacher training, art education, educational technology.*

Появі у педагогіці терміну «технологія» сприяв розвиток науково-технічного прогресу у різних галузях теоретичної та практичної діяльності людини, а також бажання педагогів отримувати у своїй професійній діяльності гарантовані результати.

Як показали дослідження Г. Селевко [1], до 80-х років вважалося, що термін «технологія навчання» з'явився на сторінках педагогічних видань початку 60-х років. У США, Англії, Франції, Італії, Японії під такою назвою стали виходити спеціальні журнали. До кінця 60-х – початку 70-х років у багатьох країнах починають функціонувати різні установи з розробки технологій навчання.

До структури технології навчання входить система педагогічних методів, прийомів і способів цілеутворення, планування, організації і здійснення контролю, корекції та оцінки навчально-пізнавальної діяльності, а функції технології навчання полягають в її орієнтації на отримання інтегративного результату навчання, що характеризується високою якістю і максимальною кількістю засвоєння навчальної інформації, динамікою, напруженістю, варіативністю навчання, а також універсалізацією знань, умінь і способів діяльності.

Освітні технології стали предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Різнібічні аспекти впровадження освітніх технологій розкривають у своїх наукових працях В. Беспалько, А. Вербицький, М. Кларін, Е. Коротков, І. Лернер, Н. Маслова, М. Махмутов, В. Оконь, О. Падалка, Г. Селевко, О. Шпак. Ретельне вивчення і аналіз педагогічних технологій минулого дав змогу виявити найважливіші структурні елементи, процеси їх виникнення і функціонування, осмислити закономірності їх становлення та розвитку.

В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це проєкт певної педагогічної системи, що практично реалізується [2]. І. Лернер пов'язує педагогічну технологію з формуванням цілей через результати навчання [3, с. 17]. О. Падалка та О. Шпак визначають технологію навчання як наукову основу застосування різноманітних методів навчання [4].

Технологія навчання визначається М. Кларінім як реалізація цілісної системи навчання, в якій виділяються такі складники: мета, зміст, взаємодія викладача і студента, методика (форма, метод, засіб), діяльність викладача, діяльність студента, результат, форма контролю, корекція [5].

Технологія навчання посідає проміжне місце між теорією та практикою. З одного боку, технологія навчання є проєкцією теорії на діяльність педагога і студентів, виконуючи роль інструментарію, з другого – через технологію навчання відбувається усвідомлення практичного досвіду крізь призму теорії.

Е. Коротков формулює таке визначення технології навчання: «З одного боку, технологія навчання – це системне, цілісне знання про способи

проектування й організації всього процесу навчання на основі розгорнутої послідовності точно визначених дидактичних цілей. З другого – технологія навчання – це науково організований, розгорнутий в часі процес навчання, у якому проектується і реалізується вся система взаємозв'язків між завданнями, змістом, методами, засобами, формами навчання. Система контролю, оцінки і корекції навчальної та викладацької діяльності» [6, с. 178].

Розширене визначення поняття дає Н. Маслова, яка трактує технологію як систему, що включає в себе концепцію освіти, мету освіти, методіку, учителя, учня, адміністрацію, будинки, підручники і навчальні посібники, програми, технічні засоби навчання, фінансування [6].

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Сучасне розуміння освітніх технологій пов'язано з пошуком способів максимального підвищення результатів навчального процесу через аналіз, відбір, конструювання і контроль всіх складників освіти. До загальних технологічних характеристик освіти в педагогічному університеті відносяться:

- наявність мети та чітких і діагностично перевірених завдань;
- відбір змісту навчання в вигляді системи особистісно-професійних завдань освіти, орієнтовної основи і способів їх вирішення;
- наявність чіткої послідовності, логіки, певних еталонів засвоєння змісту освіти;
- розробка способів взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі пізнання;
- досягнення гарантованих результатів.

Педагогічна технологія, на нашу думку, є системоутворюючим компонентом освітньої системи. Таким чином, у сфері освіти формуються тенденції докорінної перебудови, пов'язаної з технологізацією системи.

Ми дотримуємось визначення педагогічної технології як способу системної організації спільної діяльності викладача та студентів на основі дидактичних засобів і умов навчання, як єдиної функціональної системи педагогічної взаємодії викладача зі студентами в освітньому процесі, як способу структурування в цьому процесі навчального матеріалу, діяльності викладача і навчально-пізнавальної діяльності студентів.

На нашу думку, технологія професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти представляє собою визначений спосіб здійснення художньо-педагогічної діяльності по досягненню навчальних і виховних завдань. Таким чином, технологія художньо-педагогічної підготовки може бути визначена як система методів, специфічних засобів і форм виховання і навчання для реалізації заданого змісту художньо-педагогічної освіти.

Завданнями впровадження технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти в навчально-виховний процес було: формування у студентів дослідницьких навичок, підвищення ролі самостійності пізнання, пізнавальної активності, забезпечення оволодіння студентами вміннями моделювати знання; сприяння становленню і розвитку у студентів цілісного погляду на навчання. Застосовуючи технологію художньо-педагогічної підготовки, ми ставили за мету адаптувати навчальний процес вивчення спецкурсу до рівня сучасної проектно-творчої парадигми освіти.

Для підвищення ефективності підготовки студентів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи важливим є використання різноманітних моделей навчальної діяльності: рольові та ділові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, мікрвикладання. Це сприяє усуненню розриву між теорією і практикою. У зміст підготовки до художньо-педагогічної діяльності повинні вводитись інваріантні теоретичні моделі (психологічної структури діяльності, творчої індивідуальності майбутнього фахівця тощо), завдяки яким здійснюється, якісна нетотожність систем педагогічної і майбутньої професійної діяльності.

Розглянемо зміст і сутність технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. Ця технологія зорієнтована на дидактичне застосування художньо-педагогічного знання, наукову організацію навчально-виховного процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів і спрямована на досягнення високих результатів у вихованні, розвитку і навчанні особистості студента. При цьому кожному елементу технології відповідає своє доцільне місце в цілісному педагогічному процесі, що визначає можливість його відтворення.

Таким чином, технологія професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти – це найважливіший елемент механізму управління навчально-виховним процесом, засіб перекладу абстрактної мови мистецтва на конкретну мову педагогіки. Цьому служить формалізація і поділ педагогічного процесу на складові елементи за допомогою процедур і набору дій, за яких здійснюється управління процесом (безпосередня дія, шлях вирішення визначеної задачі в рамках даної процедури).

Багаторічний практичний досвід дозволяє стверджувати, що, використовуючи цю технологію, можна якісно оновити освітній процес з оптимальним сполученням культури мислення студентів і погоджених з ним диференційованих етапів формування культури художньо-педагогічної діяльності.

Варіативними технологіями для процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти були визначені:

– інтенсивні технології навчання: активні навчальні лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття у формі дискусій, обговорень, ігрового проектування, майстер-класів та творчих майстерень;

- технології духовно-світоглядної, естетико-мистецтвознавчої та комплексної інтеграції;
- технології діалогової взаємодії на основі проблемного навчання;
- художньо-педагогічні, сензитивно-вербальні та продуктивно-творчі освітні технології;
- технології контекстного навчання: операційно-рольові, навчально-ділові, проблемно-орієнтовані, навчально-рольові та навчально-педагогічні ігри; імітаційне моделювання; аналіз ситуацій професійної діяльності;
- інформаційно-комунікаційні технології, що включають розробку інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення, візуальне супроводження (презентацій) до опорних конспектів лекційних занять навчальних дисциплін художньо-педагогічного спрямування; використання навчальних тестів, ділових ігор, імітаційного моделювання та проектування у комп'ютерному варіанті на практичних та лабораторних заняттях; розробку електронних підручників та посібників, використання ліцензованих програмних педагогічних засобів, відеофільмів, записів музичних творів; створення та використання тестуючих систем з метою діагностики фахових знань та умінь майбутніх учителів початкової школи; розробку і впровадження дистанційних курсів навчання.

Кожна з розглянутих педагогічних технологій характеризується такими структурними складниками: мета, зміст, методика (форми, методи, засоби), взаємодія викладача і студентів, діяльність викладача, діяльність студентів, результат навчання, форма контролю, корекція.

Розробка технології підготовки до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи як нової особистісно зорієнтованої технології навчання здійснювалась нами на інтегративній основі. Для інтеграції були виокремлені: технологія діалогового навчання, технологія контекстного навчання, технологія проектної діяльності. За цією структурою здійснимо характеристику визначених для інтеграції технологій.

Основи проблемного навчання були закладені дослідженнями психологів і педагогів на межі 70-х років розробкою теорії проблемного навчанням (І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь) [3; 7; 8].

Особливістю формування мети у рамках технології проблемного навчання є те, що мета навчання задається ззовні програмою, коригується та уточнюється викладачем з урахуванням можливостей студентів. Метою технології проблемного навчання є розвиток теоретичного мислення студентів у процесі засвоєння знань навчальної дисципліни, формування пізнавального інтересу у студентів. Зміст навчальної дисципліни розробляється на основі державної програми. Засвоєння змісту навчальної дисципліни здійснюється у процесі вступних, пояснювально-ілюстративних лекцій, через проблемне викладення знань з опорою на самостійну роботу студентів. Діяльність викладача полягає в управлінні діяльністю студентів.

Вивчення навчальної дисципліни здійснюється при активній позиції студентів, в умовах активізації мислення. Студенту задається пізнавальна проблемна ситуація, що пов'язана з труднощами, які він не може вирішити на основі наявної системи знань, її вирішення передбачає вихід за межі наявного арсеналу можливостей. Це – ніби вихід на рівень «найближчого розвитку». Це – творчий процес, який завершується переструктуруванням наявного досвіду.

Основою взаємодії є діалогічне спілкування при провідній ролі викладача, з використанням епізодичного зворотного зв'язку. Результат навчання виявляється в наявності теоретичних знань, продуктивних розумових дій, пізнавального інтересу.

В проблемному навчанні виділяються основні етапи:

- підготовчий етап (накопичення знань і відпрацювання необхідних мисленнєвих операцій);
- створення проблемної ситуації, сприймання і усвідомлення її студентами;
- аналіз умов, висунення і обґрунтування гіпотези;
- побудова плану пошуку;
- актуалізація необхідних знань, вмінь і навичок;
- вирішення проблеми;
- перевірка і обговорення результатів.

Для проблемної побудови навчального матеріалу існують деякі критерії його відбору. Перший критерій – це значущість матеріалу. Значущими вважаються ті знання, що є вузловими в курсі, розділі чи темі, входять в структуру навчального предмету, як невід'ємні складники. Другий критерій – це доступність матеріалу.

Подальшому усвідомленню психолого-педагогічних основ активного навчання сприяла розробка теорії контекстного навчання (А. Вербицький) [9]. Згідно з цією теорією, процес навчання розглядається як формування пізнавальної діяльності студентів з орієнтацією на майбутню професійну діяльність.

Контекстне навчання сприяє трансформації навчальної діяльності в професійну сферу. Мета у рамках технології контекстного навчання задається ззовні програмою навчальної дисципліни, коригується викладачем з урахуванням професійних інтересів студентів. Навчальні завдання спрямовані на моделювання професійної діяльності. Знання засвоюються студентами в ході інформаційних, проблемних лекцій; лекцій, що читають два викладачі; лекцій із заздалегідь запланованими помилками; лекцій – прес-конференцій тощо. Управління діяльністю студентів здійснюється у контексті їхньої професійної підготовки. Процес навчання спрямований на розвиток професійного мислення. Взаємодія між викладачем та студентом будується на основі діалогічного спілкування з підсиленням ініціативи студентів, із встановленням постійного зворотного зв'язку. Результат

навчання – теоретична готовність студентів до вирішення професійних завдань. Формою контролю є атестаційні педагогічні ситуації, ділові ігри.

Навчальні дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» передбачають засвоєння великої кількості загальнонаукових, культурологічних, мистецтвознавчих, художньо-педагогічних понять, якими необхідно оволодіти. Загальнонаукові поняття важливо не просто знати, але і наповнювати професійним художньо-педагогічним змістом. Таким чином, студент має орієнтуватись у значній кількості спеціальної навчальної інформації і досить великій кількості допоміжних загальних художніх знань.

Необхідна самостійна робота студентів з програмами навчальних дисциплін загальноосвітнього, психолого-педагогічного блоків, підручниками, навчальними посібниками, словниками. У цьому випадку можна виділити ще одну досить складну ситуацію для студентів: на сьогодні видана недостатня кількість підручників і навчальних посібників з проблеми художньо-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Звертає на себе увагу ще одна проблема – це невміння студентів працювати з навчальною літературою. У деяких з них виникають труднощі в роботі, що вимагає складання тез, виступів, конспектів статей, написання рефератів. При викладенні навчального матеріалу студенти притримуються репродуктивного висвітлення питань, не завжди можуть виділити головне і другорядне, виявити причинно-наслідкові зв'язки у вивченні явища, самостійно зробити висновок.

Рівень дидактичного синтезу в моделюванні передбачає використання інтегративних умінь у процесі оволодіння змістом художньо-педагогічної підготовки:

- процес вироблення загальнонаукових вмінь та навичок вирішення одного і того ж питання в різних навчальних дисциплінах;
- об'єднання термінологічно-інформаційної сфери навчальних дисциплін на основі логічно узгодженої термінології;
- порівняльно-узагальнююче вивчення матеріалу та формування у студентів вмінь зіставляти та протиставляти явища і об'єкти, розгляд їх у різних навчальних дисциплінах;
- зіставлення фактів, суджень про одні і ті ж явища, події; встановлення зв'язків та закономірностей між ними; застосування у вивченні спецкурсу спільно вироблених навчальних вмінь.

Особистісно зорієнтований підхід сприяє встановленню в педагогічному процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, наданню пріоритетності запитам та інтересам студентів.

Для індивідуальної самостійної роботи в навчальних планах підготовки фахівців за напрямом «початкова освіта» в умовах педагогічного

університету передбачена така ж кількість годин, яка відводиться на аудиторне вивчення спецкурсу. Успішність навчання і ефективність самостійної роботи багато в чому залежить від методичного забезпечення художньо-педагогічної підготовки. Методичні розробки активізують роботу студентів на лекціях, бо, знаючи попередній матеріал, студенти краще опановують наступним, а також, опрацювавши питання наступного заняття, вони більш конкретно сприймають лекційний матеріал і вже на лекції можуть виділити найбільш суттєві питання.

Навчальна діяльність студента, як суб'єкта освітнього процесу під керівництвом викладача, має перейти у самонавчання, самовиховання та саморозвиток. Планування самостійної роботи студентів по вивченню спецкурсу здійснюється за такими напрямками:

- репродуктивна робота за зразком.
- реконструктивно-варіативна робота.
- частково-пошукова робота.
- творча робота.

Підготовка до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи продуктивна в умовах самостійної роботи студентів з врахуванням таких особливостей:

- самостійна робота індивідуальна за змістом;
- колективна в обговоренні результатів;
- диференційована щодо визначення завдань;
- неперервна в часі вивчення курсу;
- фронтальна за темами навчальної програми курсу та цілями її вивчення;
- творча за методами та прийомами виконання;
- варіативна за формами виконання та звітності;
- різноманітна за видами діяльності;
- професійно спрямована;
- світоглядно цілеспрямована;
- мобільна за програмним забезпеченням;
- органічно пов'язана з науково-дослідною роботою.

Планування самостійної роботи передбачає вирішення таких завдань:

- виділяти завдання для самостійної роботи з урахуванням необхідності поглиблення та розширення знань по вивченню спецкурсу;
- передбачати завдання, орієнтовані на майбутню професійну діяльність, взаємозв'язок з аудиторними заняттями (лекцією та практичними заняттями);
- прогнозувати характер труднощів під час виконання завдань;
- розробити методику контролю та корекції.

Ефективність планування самостійної роботи забезпечується розробкою програми спецкурсу на принципах модульного підходу, на підставі якого частини курсу оформляються у вигляді одиниць завершеного повідомлення, з виділенням об'єкта вивчення, обсягу знань, вмінь, навичок, проблем.

Модульне структурування змісту спецкурсу сприяло зміні функції педагога від інформаційно-контрольної до консультативно-координувальної. Змінювалися також методи, форми і засоби навчального процесу, що передбачали перехід від інформаційно-ілюстративного викладання до проблемно-пошукового. До ефективних форм можна віднести ділові ігри, евристичні бесіди, аукціони передових педагогічних ідей, мозковий штурм, дискусійний клуб.

Технологія професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує гнучкість планування, допомагає кожному студентові вибрати свій власний темп, спрямувати свій творчий розвиток.

Ефективним методом підготовки студентів до здійснення науково-дослідної роботи з проблеми художньо-творчого розвитку дітей було написання рефератів за розробленою нами тематикою та методичними рекомендаціями. Наприклад, при написанні реферату на тему «Вплив знань про засоби виразності образотворчого мистецтва на створення художнього образу в дитячих малюнках» студентам пропонувалось у вступі розглянути теоретичні основи мистецтва живопису як засобу розвитку творчих здібностей особистості дитини молодшого шкільного віку в цілому. Були поставлені завдання показати, як через емоційні переживання, асоціативний досвід діти підходять до розуміння художнього образу, засобів виразності, які використовує митець при його створенні; в розкритті теми в теоретичному аспекті простежити взаємозв'язок особливостей створення художнього образу в мистецтві з образотворчою діяльністю дітей молодшого шкільного віку; визначити шляхи активізації дитячої образотворчої діяльності, простежити можливості використання дітьми різноманітних засобів виразності в своїх малюнках; розкрити зміст композиційних, технічних і образотворчих вмінь, доступних використанню дітьми для передачі настрою, стану і характеру зображення, для вираження свого ставлення до зображуваного; показати роль художнього слова та музики в створенні художнього образу в малюнку; на підставі виділених критеріїв розробити діагностичні методики, які дозволили б визначити рівень виразності дитячих малюнків;; рівень знань дітей про виразні засоби творів мистецтва живопису; рівень художнього аналізу своїх малюнків.

Обґрунтування з різних позицій важливості художньо-педагогічної підготовки сучасного вчителя початкової школи та розгляд її як невід'ємного компонента професійно-педагогічної підготовки дозволяють сформувати у студентів позитивну мотивацію до підвищення рівня мистецьких знань та художньо-педагогічних вмінь.

Таким чином, ефективне засвоєння майбутніми вчителями початкової школи змісту навчальних дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою»,

«Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» забезпечується в умовах гуманізації педагогічного процесу за рахунок надання матеріалу, що вивчається, особистісного смислу; застосування технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти.

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **2.** Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с. **3.** Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1996. – 251 с. **4.** Падалка О. С. Педагогічні технології: Навч. посіб. для вузів / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Вища школа, 1995. – 253 с. **5.** Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Просвещение, 1994. – 275 с. **6.** Маслова Н. В. Ноосферное образование: монографія / Н. В. Маслова. – М. : Инст. Холодинамики, 2002. – 338 с. **7.** Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с. **8.** Оконь В. Проблемное обучение / В. Оконь. – М. : Педагогика, 1978. – 118 с. **9.** Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М., 1991. – 200 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Лісова С. В.

Куліченко А. К., к.пед.н, старший викладач (Запорізький державний медичний університет)

НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПЕРШОМУ КУРСІ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

***Анотація.** В статтю досліджено особливості навчання фонетики англійської мови на першому курсі медичного університету. Визначено основні знання, уміння та навички викладача й педагогічні умови під час навчання фонетики англійської мови. Обґрунтовано доцільність використання навчально-методичних праць для самостійної роботи, зокрема укладених автором методичних рекомендацій та практикума. Представлено структуру зазначеної праці.*

***Ключові слова:** фонетика, англійська мова, навчально-методичні праці, самостійна робота, медичний університет.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности обучения фонетики английского языка на первом курсе медицинского университета. Определены основные знания, умения и навыки преподавателя и педагогические условия во время обучения фонетики английского языка. Обоснована целесообразность использования учебно-методических работ для самостоятельной работы, в частности составленных автором методических рекомендаций и практикума. Представлена структура указанной работы.*

***Ключевые слова:** фонетика, английский язык, учебно-методические работы, самостоятельная работа, медицинский университет.*

***Annotation.** The article highlights features of the English Phonetics teaching during the first-year of study at the Medical University. Moreover, it describes basic knowledge, skills and pedagogical conditions that necessary while teaching the English Phonetics. The author grounds the importance of study guides for students' independent work, including an authorial guidelines and laboratory manual. Besides, the article presents the structure of the mentioned study guide.*

***Keywords:** Phonetics, English, study guides, independent work, Medical University.*

Ще з античних часів відомо, що гарна вимова є гордістю людини (за Демосфеном). Проте у наш час в більшості випадків якісне формування особистої фонетичної компетенції, на жаль, відсутнє. Це стосується не тільки рідної, а й іноземної мови. Зазвичай, під час вивчення зазначених

категорій мов відбувається апроксимація – приблизне звучання, з українським чи російським акцентом (стосується іноземних мов). З таким фонетичним досвідом випускники загальноосвітніх навчальних шкіл вступають до вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Вслід за О. Заєць та О. Плющай вважаємо, що «значні зусилля, спрямовані на постановку іншомовної вимови на початковому етапі навчання, не приносять бажаного результату. Водночас порушення мовної норми ускладнює або робить узагалі неможливим іншомовне спілкування. Крім того, навчання іншим видам мовленнєвої діяльності практично неможливе без формування вимовних основ цієї діяльності. Тому необхідність удосконалення навчання вимови іноземної мови не викликає сумніву» [1, с. 62].

Дослідження навчання фонетики іноземної мови присвячують як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Так, про інноваційні методи та техніки викладання фонетики говорять М. Врембель, Л. Гілнер, Р. Елліс, О. Заєць, М. Хенкок та ін. Про підготовку викладача до викладання фонетики іноземної мови та навчальний процес йдеться у роботах Д. Антонової, С. Бернштейн, М. Броди, П. Ешбі, Г. Фрейзер та ін. Особливості навчання фонетики у контексті різних іноземних мов розглядають В. Бужинський, Л. Гаращук, Х. Нікбахт (англійська мова), І. Лавеау, Д. Штраус (німецька мова), Т. Донченко, Ю. Мірошніченко (українська мова для іноземців), К. Гейченко, Т. Іванова, М. Селіверстова (російська мова для іноземців) та ін. Однак, гострі дискусії навколо питання про специфіку навчання фонетики іноземної мови, зокрема англійської, у нинішньому ВНЗ точаться й нині. Тож зазначена проблема потребує подальшого вивчення.

Метою нашої статті є дослідження особливостей навчання фонетики англійської мови на першому курсі медичного університету та обґрунтування доцільності використання навчально-методичних праць для самостійної роботи, зокрема укладених автором методичних рекомендацій та практикуму.

Дослідниця з Вестмінстерського університету (м. Лондон) П. Ешбі наголошує, що викладачам іноземної мови необхідне: «розуміння артикуляційної фонетики; гострий слух; знання фонології (головні алофони, процеси і просодії (позиції. – А. К.)) як рідної мови, так й іноземної. Викладачам також варто передбачати ймовірні проблеми, пов'язані з комунікативною взаємодією рідної та іноземної мов (використовуючи знання порівняльної фонетики та фонології), помічати й аналізувати актуальні проблеми, що виникають (застосовуючи практичні фонетичні навички, отримані у процесі тренування слуху), виправляти ситуацію за допомогою спеціально розроблених вправ (поєднуючи знання про фонетичну теорію артикуляції та педагогіку). Крім того, дослідниця

рекомендує на початковому етапі навчання іноземної мови починати з короткого вступного фонетичного курсу» [2].

На думку М. Броди, головними умовами «під час вивчення фонетики англійської мови є гуманізація, демократизація змісту предмету, форм, методів, індивідуалізація та диференціація навчального процесу, організація самостійної роботи кожного студента тощо. Важливим є також позитивний психологічний клімат у навчанні, що забезпечується створенням атмосфери оптимізму, віри в успішні результати своєї роботи. Доброзичлива вимогливість у взаєминах зі студентами повинна ґрунтуватися на врахуванні їхніх інтересів, прагнень, бажань» [3, с. 54].

Теоретично головна мета навчання фонетики на основному етапі навчання полягає у подоланні акценту та вдосконаленні слуху – вимовних навичок, доведенні їх до вміння використання у будь-яких мовленнєвих ситуаціях. Практично ж викладач змушений відпрацьовувати матеріал початкового етапу навчання, де, на жаль, не заплановано навчального часу [4, с. 94–95].

У Запорізькому державному медичному університеті на кафедрі іноземних мов є досвід викладання іноземної (англійської) мови базового рівня у кількох (2–3) спеціально сформованих групах – так званих «Стартерах». У цих групах, зазвичай, навчаються студенти, які вивчали німецьку, французьку, іспанську мови як основну у школі чи медичному коледжі. Для зазначених груп розроблений окремий навчально-методичний комплекс (навчальна програма, матеріали для аудиторної та самостійної роботи, завдання контролю тощо). Проте згідно з навчальною програмою дисципліни «Іноземна мова (базовий рівень навчання)» на тему «Правила читання. Транскрибування» відведено лише 2 аудиторні години й 4 години самостійної роботи. Також існують поодинокі випадки, коли у групі, де більшість вивчало англійську мову у школі, 1–2 студенти з німецькою або французькою мовами. Тож, як бачимо, в умовах скорочення аудиторних занять й збільшення годин для самостійної роботи, формування фонетичної компетенції у студентів вищих медичних навчальних закладів знаходиться на низькому рівні.

Однак, за словами О. Мартинюк, «самостійна робота над фонетичним матеріалом має сприяти вдосконаленню комунікативної компетенції студентів. Звідси постає завдання відібрати та систематизувати навчально-методичний матеріал так, щоб досягнути прогнозованих результатів навчання, полегшити засвоєння інформації, отримати змогу здійснювати моніторинг навчальної діяльності та контроль якості самостійної підготовки студентів» [5].

Тому, беручи до уваги ситуацію, що склалася, з засад особистісно-орієнтованого навчання та необхідності формування (у групах «Стартери») й підвищення (у звичайних групах) фонетичної компетентності студентів першого курсу медичного університету, одним з наших нагальних завдань

стало розроблення структури і укладання методичних рекомендацій та практикуму (Англійська мова. Фонетика. Ч. I : Голосні фонемі : метод. рек. та практикум для самост. роботи з дисципліни «Іноземна мова» для студ. I курсу мед. і фармац. ф-тів / [Уклад. : А. К. Куліченко]. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2015. – 90 с.).

Зазначена навчально-методична праця призначена допомогти студентам у засвоєнні стандартної вимови англійських слів та речень. Виходячи з того, що англійська мова нині найпоширеніша у світі, таких варіантів вимови безліч. Їх особливості дають змогу визначити або впізнати звідки родом людина, який рівень її освіти та загальної культури.

За допомогою першої частини методичних рекомендацій ми маємо на меті ознайомити студентів I курсу медичних та фармацевтичних факультетів із класичною британською вимовою, що є еталоном для кожного іноземця, й навчити не тільки фонетично якісно представляти набуті знання, уміння та навички у штучному середовищі (на практичних заняттях), а й бути «своїми серед чужих» безпосередньо закордоном під час подорожей, науково-виробничих практик тощо.

Оскільки у основних підручниках з іноземної мови для медичних університетів фонетичний аспект представлено доволі фрагментарно та побіжно, запропонований нами матеріал (короткий глосарій, теоретичні коментарі до голосних фонем та спеціально підібрані вправи) допоможе студентам піднятися на кілька сходинок угору в досягненні достатнього рівня володіння англійською мовою, зокрема правильною вимовою.

Як відомо, щоб досягнути успіху у вивченні іноземної мови, треба сумлінно працювати з перших днів навчання і займатися опануванням усіх мовних тонкощів систематично. Тому, з огляду на необхідність підвищення якості загальної підготовки студентів з іноземної мови ми радимо принаймні 20 годин самостійної роботи витратити на те, що пропонуємо у цьому методичному виданні. Адже тільки свідомо і старанна самостійна робота є запорукою отримання відмінних знань, умінь та навичок.

Матеріал для самостійного опрацювання поділяється на глосарій, алфавіт англійської мови, фонетичні символи, 20 коротких занять, присвячених голосним фонемам та додатки, де можна ознайомитися з основними правилами читання у англійській мові. У виданні наведено ілюстрацію до розділу «Органи мовлення людини», що, на наш погляд, допоможе краще опанувати теоретичний опис фонем.

У короткому глосарії розкрито основні фонетичні явища. У дужках подано англійські еквіваленти українських термінів.

У розділі «Алфавіт англійської мови» представлено букви англійської абетки з транскрипцією їх назв.

Розділ «Фонетичні символи» містить 44 англійські фонемі, які розподілено на блоки: голосні (vowels), дифтонги (diphthongs), приголосні

(consonants). У кожному блоці є чинні символи на позначення фонем. Кожний символ проілюстровано за допомогою конкретного слова, що має відповідну фонему у своєму складі. Хоча в цих методичних рекомендаціях ми розглядаємо тільки голосівки, таблиця з графічними позначеннями фонем буде корисною при виконанні вправ на транскрибування (завдання № 1 кожної з 20 подач).

Необхідний для вивчення матеріал (опис голосної фонем) подано на початку подачі. Її практична частина вміщує фонетичні вправи, що розташовані за принципом «від простого до складного» – від читання окремих слів до діалогу. Вправи націлені на розвиток навичок аудіювання та говоріння і забезпечують як рецептивну, так і продуктивну практику, що підтверджує теоретичну основу, яка визначила зміст, структуру зазначених рекомендацій та методику роботи – положення про характер продуктивних вмінь спеціалістів-нелінгвістів в іноземній мові й умови їх становлення і розвитку.

Крім того, методичні рекомендації супроводжуються аудіододатком (компакт-диском), де студенти знайдуть запис алфавіту англійської мови, таблицю з правильною вимовою фонем до розділу «Фонетичні символи» та діалоги (завдання № 5 кожної подачі), що значно полегшить процес самостійного опрацювання фонетичного матеріалу. У такий спосіб студент тренує вимову за допомогою зразка орієнтовної діяльності (ЗОД) – читанням діалогів носіями англійської мови.

У розділі «Додатки» подано основні правила читання англійських фонем відповідно до Рекомендацій щодо транслітерування літерами української абетки власних назв, поданих англійською, французькою, німецькою та італійською мовами, затверджених рішенням Колегії Державного департаменту інтелектуальної власності Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 р.

Самостійну роботу над засвоєнням фонетичного аспекту англійської мови рекомендуємо проводити у такій послідовності:

- уважно прочитати опис фонем та всі вправи подачі, яку було задано на самостійне опрацювання;

- після попереднього усного тренування відповідної фонем за описом у поєднанні з аудіосупроводом (файл Pronunciation Chart на компакт-диску) почати виконувати завдання № 1. Для цього потрібно спочатку вголос прочитати всі слова, потім до окремого зошита записати фонетичні відповідники цих слів;

- виконуючи завдання № 2–4, прочитати вголос пари слів (вправа № 2), речення (вправа № 3), скоромовки (вправа № 4) щонайменше 3 рази, з'ясувати через переклад значення незнайомих слів, словосполучень;

- прослухати аудіозапис до завдання № 5 (діалогу), з'ясувати через переклад значення незнайомих слів, словосполучень, прочитати діалог принаймні 3 рази, звертаючи увагу на фонему, яку представлено;

– завдання № 6 (5, де відсутні діалоги) запропоновано не в кожній подачі, воно розраховане на повторення, порівняння й тренування довгих та коротких монофтонгів, монофтонгів і дифтонгів. Цю вправу потрібно прочитати вголос щонайменше 2 рази, з'ясовуючи через переклад значення незнайомих слів та словосполучень;

- за можливості виконати додаткові вправи на голосні фонемі;
- представити опрацьований самостійно матеріал викладачеві на консультації.

Матеріал методичних рекомендацій та практикуму проходить апробацію з 2013 р. на заняттях з іноземної мови для студентів I курсу спеціальностей «Лікувальна справа», «Педіатрія», «Лабораторна діагностика», «Фармація» у Запорізькому державному медичному університеті.

Надалі маємо намір підготувати таке навчально-методичне видання: «Англійська мова. Фонетика. Частина II. Приголосні фонемі. Методичні рекомендації та практикум для самостійної роботи з дисципліни «Іноземна мова» для студентів I курсу медичних і фармацевтичних факультетів» для цілісного формування й удосконалення фонетичної компетенції студентів-першокурсників медичного університету.

Не зважаючи на брак навчального часу, ми проводимо фонетичну зарядку на початку кожного заняття. Метою такої діяльності є розвиток дикції, налаштування органів мовленнєвого апарату на роботу в аудиторії – так званий «розігрів» (warming up). Фонетична зарядка може бути у вигляді тематичних скоромовок (напр.: When a doctor doctors a doctor, does the doctor doing the doctoring doctor as the doctor being doctored wants to be doctored or does the doctor doing the doctoring doctor as he wants to doctor?) та питання – відповіді (напр.: How are you today? (How are you getting on? / How is your business? etc) – I am fine, thank you (та інші варіанти – в залежності від настрою та обставин) / What is the weather today? – The weather is windy (та інші варіанти – в залежності від погоди).

Отже, в умовах щотижневого 2-х годинного аудиторного заняття з іноземної мови на першому курсі медичного університету практично не можливо досягнути усі тонкощі фонетики англійської мови, адже дисципліна є нефаховою й зупинятися на фонетичних явищах – недоцільно, оскільки відведений час закріплено за розділами медичної та фармацевтичної тематики. Тож, беручи до уваги принципи особистісно-орієнтованого навчання, одним із можливих способів подолання фонетичних труднощів вважаємо самостійне опрацювання матеріалу за допомогою спеціально розроблених навчально-методичних праць з подальшим контролем й корекцією з боку викладача у атмосфері доброзичливості та партнерства.

Перспективами подальших розвідок вважаємо всебічний аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури щодо проблеми навчання фонетики іноземних мов та виокремлення вдалих ідей для їх реалізації у вищих медичних навчальних закладах.

1. Заєць О. С. Методи формування фонетичної компетенції при навчанні другої іноземної мови (іспанської) / О. С. Заєць, О. О. Плющай // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. – Харків, 2009. – Вип. 15. – С. 62–68.
2. Ashby P. Phonetics in pronunciation teaching for modern foreign languages [Електронний ресурс] / P. Ashby. – Режим доступу : <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/408>
3. Брода М.В. Дидактичні умови забезпечення інноваційних процесів у вивченні фонетики англійської мови у вищих навчальних закладах / М. В. Брода // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип. 18. – С. 46–55.
4. Мірошниченко Ю. М. Дистанційний супровідний курс фонетики української мови для іноземних студентів основного етапу навчання / Ю. М. Мірошниченко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харків, 2015. – Вип. 26. – С. 91–99.
5. Мартинюк О. В. Організація самостійної роботи студентів-філологів під час вивчення теоретичної фонетики англійської мови [Електронний ресурс] / О. В. Мартинюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 2. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_2_13.pdf.

Рецензент: д.пед.н., професор Сущенко А. В.

Лабунець В. М., д.пед.н, професор (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка)

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено психолого-педагогічні особливості підвищення кваліфікації вчителя музики в системі неперервної освіти з урахуванням специфіки його професійної діяльності. Окреслено пріоритетні завдання курсової перепідготовки як структурної ланки післядипломної освіти учителів музики. Обгрунтовано, що однією з важливих умов підвищення якості навчального процесу є врахування специфічних цілей і завдань підвищення кваліфікації, особливостей слухачів на всіх етапах проектування і здійснення навчального процесу.

Ключові слова: неперервна освіта, підвищення кваліфікації, перепідготовка, професійна майстерність, компетентність, художньо-практична діяльність, методи навчання.

Аннотация. В статье исследованы психолого-педагогические особенности повышения квалификации учителя музыки в системе непрерывного образования с учетом специфики его профессиональной деятельности. Очерчены приоритетные задания курсовой переподготовки как структурной составляющей последипломного образования учителей музыки. Обосновано, что одним из важных условий повышения качества учебного процесса является учет специфических целей и задач повышения квалификации, особенностей слушателей на всех этапах проектирования и осуществления учебного процесса.

Ключевые слова: непрерывное образование, повышение квалификации, переподготовка, профессиональное мастерство, компетентность, художественно-практическая деятельность, методы обучения.

Annotation. Psychological and pedagogical features of advanced training of a music teacher in the system of continuous education are analysed in the article while taking into account the characteristics of their professional activities. Priority significance tasks of retraining courses as a structural component of post-graduate education of music teachers are highlighted. The author argues that consideration of specific goals and tasks of advanced training, as well as characteristics of the attendees on all levels of development and realization of educational process, are important conditions of ensuring higher quality of advanced training.

Keywords: continuous education, advanced training, retraining, professional skills, competence, artistic and practical activity, teaching methods.

Неперервна освіта сьогодні має своєрідний статус у педагогіці та психології. Вона реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які є продовженням попередніх і передбачають підготовку до можливих наступних ступенів.

У Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ ст. визначено, що державна політика щодо неперервної освіти здійснюється з урахуванням світових тенденцій й розвитку освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін [1].

Століття високих технологій, істотних змін в умовах праці, різноманітних шляхів у становленні професійної кар'єри людей вимагає від кожного члена суспільства навчання і професійного вдосконалення впродовж усього життя. Особливої гостроти в сучасних умовах набуває освіта дорослих (андрагогіка), яка є складовою неперервної освіти.

Підвищення кваліфікації вчителя музики розглядається нами як складова неперервної освіти, основним завданням якої є удосконалення професійної діяльності, поза якою неможливий розвиток та самореалізація особистості. Проте всі форми освіти дорослих не є достатньо ефективними, тому що базуються не на розумінні необхідності навчання, не на бажанні суб'єкта навчатися, а на примусовому їх проходженні.

Теоретико-прикладні аспекти наступності загальної і професійної підготовки молоді, неперервної освіти дорослих висвітлені у працях відомих українських вчених: С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та інших. Різні аспекти функціонування системи неперервної освіти досліджувалися в роботах А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, В. Козакова, А. Кузьмінського, В. Паламарчук, І. Харламова та ін. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Г. Гребенюк, Е. Лузік, Л. Романишина, О. Семенов, Л. Хомич та ін.

У працях вчених на прикладі різних педагогічних систем розкрито шляхи підвищення ефективності педагогічного процесу професійних закладів освіти за умови забезпечення його цілісності, підкреслюється, що глобально-цілісне розуміння освітньої сфери та її підсистем має суттєве значення для розв'язання складного комплексу проблем неперервної професійної освіти.

Аналіз наукової літератури і практичної діяльності закладів освіти свідчить, що проблема підвищення кваліфікації учителів музики практично не досліджувалася, особливо з точки зору системи неперервної освіти.

Метою нашої статті є розкриття психолого-педагогічних особливостей підвищення кваліфікації учителів музики через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу навчання в системі неперервної освіти.

У структурі сучасної системи освіти все більш широке поширення одержують різні види і форми неперервного навчання, основним завданням якого є прагнення до постійного надбання нових знань, умінь і

навичок у різних видах діяльності. Щоб безперервно поповнювати знання, переучуватися і перекваліфіковуватися в наше динамічне ХХІ століття, людина повинна вміти самостійно поповнювати свої знання, тобто вчитися. Це уміння пронизує всі сфери життя і діяльності людини і складає необхідну передумову для неперервної освіти.

До недавнього часу в педагогіці широко використовувався термін «післявузівська освіта». Частина освітян розглядали післядипломну освіту як «післябазову освіту». Поняття «післядипломна освіта», яке активно увійшло в міжнародну практику з середини ХХ століття, семантично обіймає й звичайне підвищення кваліфікації.

На початок свого розвитку післядипломна освіта фахівця ототожнювалася з підвищенням кваліфікації. І тільки значно пізніше вона стала важливою складовою єдиної системи неперервної освіти. В зарубіжній літературі така освіта дорослих має назву «інституціональна освіта».

Ми погоджуємося з В. Семиченко, яка вважає, що освіта дорослих – це особлива галузь педагогічної науки і практики, яка має низку суттєвих ознак. Насамперед контингент осіб, що навчаються, має специфічні особливості. Слухачі курсів підвищення кваліфікації мають вже досить ґрунтовні професійні знання, навички та уміння. Нові знання, прийоми роботи, уміння певним чином конкурують з наявними, адже якщо вони суперечать вже засвоєним змістом, засобом інтерпретації та використання, то людина скоріше знецінить їх значущість, ніж буде перебудовувати власну систему. Вони спираються на значний професійний досвід, який часто не збігається з теоретичними знаннями. Це викликає негативне ставлення до нових знань викладача, який в такій ситуації сприймається як теоретик, відірваний від реалій практики [2, с. 18].

Однією із складових підвищення фахової кваліфікації учителів музики є безпосереднє навчання на курсах. У навчальних планах курсів передбачено блок лекцій, практичних та індивідуальних занять (методика музичного виховання, історія музики, основний музичний інструмент, хорове диригування). Саме уміння і навички отримання, опрацювання і використання потрібної інформації є однією із важливих складових професіоналізму вчителя музики. Про такий досвід учителів пишуть у своїх курсових, методичних розробках, доповідають на семінарах і конференціях.

Пріоритетними завданнями курсової перепідготовки як структурної ланки післядипломної освіти учителів у роботі ВНЗ є:

- трансформація наукових та методичних ідей у педагогічну та музично-виконавську практику;
- впровадження сучасних особистісно-орієнтованих методів і форм організації освітнього, навчально-виховного процесу;
- освоєння інформації про наявні сучасні мультимедійні засоби музичного навчання;

– формування системи знань, вмінь та навичок вчителя музики як конкурентоспроможного фахівця;

– ознайомлення з передовим досвідом учителів музики та керівників художніх дитячих колективів тощо.

Метою першого (післявузівського) підвищення кваліфікації учителів музики є:

– отримання базових знань з психології, педагогіки, методики музичного виховання, умінь та навичок їх використання в освітньому процесі навчального закладу;

– оволодіння сучасними ефективними інноваційними технологіями організації освітнього процесу, контролю рівня знань і умінь;

– ознайомлення із сучасними проблемами мистецтвознавства та культурології;

– поглиблення знань, розвиток умінь та навичок з фахових дисциплін (музичний інструмент, диригування, вокал);

Метою повторного підвищення кваліфікації учителів музики вважається поглиблене удосконалення професійної майстерності (методика роботи з дитячими колективами художньої творчості, організація позакласної роботи, проведення позашкільних виховних заходів).

Основним завданням, що постає перед системою підвищення кваліфікації учителів музики, є завдання необхідності переходу від інструктивно-інформаційної, особистісно-відчуженої взаємодії зі слухачами курсів до задоволення їх освітніх та творчих потреб, тобто до особистісно-орієнтованої взаємодії у навчанні.

Навчальний процес у системі підвищення кваліфікації учителів музики – це зміна стану управлінської, навчально-пізнавальної діяльності викладачів та слухачів, в ході якої досягають поставлені цілі навчання. Цей процес умовно можна поділити на дві стадії: стадія проектування та стадія безпосереднього функціонування.

В. Пуцов зазначає, що для розуміння сутності навчального процесу в системі підвищення кваліфікації на стадії проектування потрібно звернути увагу на такі положення:

1. Для підвищення ефективності управління навчальним процесом, якісного його функціонування необхідно сформулювати його системне бачення. Тобто бачити його не тільки як цілісне утворення, але і в елементному складі. Тому для того, щоб впливати, треба у всіх деталях знати, на що впливати, чим керувати;

2. Навчальний процес повинен будуватися у відповідності з визначеною логікою, з урахуванням психологічних особливостей слухачів [3].

Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації має здійснюватися поетапно:

– *організаційно-установчий етап*: створення психологічного фундаменту активності слухачів; чітка установка певної діяльності, окреслення перспективи; поставлення мети;

– *регулятивно-навчаючий етап*: озброєння слухачів теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками з виконання своїх функціональних обов'язків; внесення корективів у знання і вміння отримані раніше;

– операціо-діяльнісний етап – полягає у відпрацюванні вмінь та навичок, об'єктивно необхідних для виконання своїх функціональних обов'язків;

– *контрольно-оцінювальний етап* – увага приділяється не стільки формальній фіксації того, що знає чи не знає слухач, скільки виявленню недоліків навчальної діяльності, отриманні інформації про те, які знання, вміння та навички здобули (не здобули) слухачі, що необхідно для подальшого удосконалення процесу навчання.

Таким чином, кожен з означених етапів має велике значення для ефективного функціонування організації процесу навчання у системі підвищення кваліфікації учителів музики, а саме:

– елементи кожного з етапів, вступаючи у взаємодію, в певну систему взаємовідносин, створюють навчальний процес і сприяють підвищенню його ефективності;

– кожен етап це складова частина навчального процесу, яка має свій специфічний зміст, форми, методи та результати;

– поетапна організація навчального процесу дає можливість більш чіткіше, логічніше його організовувати;

– поетапна організація навчального процесу створює умови для його цілеспрямованого управління.

Підвищення кваліфікації вчителя музики є складною динамічною системою, яка об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані компоненти (теоретичний, методичний, практичний) та структурні елементи (предмети психолого-педагогічного, музично-теоретичного та музично-виконавського циклів), кожен з яких виконує свої специфічні функції. Усі компоненти процесу навчання утворюють *інтегративну цілісність*, яка має спільну мету, спільні *принципи*, єдину *внутрішню організацію*, для якої характерні взаємозв'язок і взаємозалежність усіх структурних компонентів.

На думку вчених, вибір раціональних методів навчання в системі підвищення кваліфікації – справа дуже складна. Н. Ващенко звертає увагу на такі особливості, які слід враховувати у виборі методів навчання:

– комплексний характер мети навчання (ознайомлення з навчальною інформацією, засвоєння нових знань, оволодіння вміннями та навичками, удосконалення професійної майстерності, розвиток загальнокультурного рівня);

– короткотерміновість навчання і необхідність засвоєння слухачами великого обсягу знань;

– необхідність активізації пізнавальної діяльності слухачів;

- наявність у слухачів базової освіти й практичного досвіду;
- загублені слухачами у процесі практичної діяльності навички навчальної роботи;
- зв'язок пізнавальної діяльності слухачів з професійною діяльністю;
- необхідність оперативно застосовувати оптимальні знання в їх практичній роботі [4].

У загальноприйнятому розумінні методи – це способи цілеспрямованого впливу суб'єкта на керований об'єкт для досягнення поставленої мети. У нашому випадку реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин вимагає ретельного добору методів впливу на особистість дорослої людини.

Дослідження педагогів і психологів довели, що засвоєння знань, умінь та способів діяльності відбувається на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття і запам'ятовування; застосування знань та способів діяльності за зразком чи в подібній ситуації; творчого застосування. Методи навчання повинні забезпечити досягнення усіх рівнів засвоєння.

Сьогодні, коли активно впроваджуються інноваційні технології у процес освіти, методи навчання доцільно поділити на традиційні та інноваційні. На нашу думку, найбільш доцільніша класифікація методів навчання запропонована Ю. Бабанським, який узагальнив і систематизував уявлення щодо традиційних методів навчання на основі методології цілісного підходу до діяльності [5]:

- методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності слухачів: ці методи забезпечують процес засвоєння особистістю навчальної інформації (словесні, наочні, практичні методи передачі та сприйняття інформації, індуктивні, дедуктивні, репродуктивні, пошукові, ділові, рольові ігри, тренінги, вирішення педагогічних завдань, розгляд педагогічних ситуацій та задач, написання випускних робіт та інші методи мислєдіяльності слухачів);

- методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності: формування відповідальності за якісне засвоєння навчальної інформації;

- методи контролю і самоконтролю: модульні контрольні роботи, усні та письмові екзамени, заліки, комп'ютерні тести.

Які ж мають бути на сучасному етапі перебудови системи освіти вимоги до вчителя музики? Педагогічна професія, яка за своєю суттю є складною і різнобічною, висуває низку вимог до вчителя будь-якої спеціальності. У процесі педагогічної діяльності вчитель одночасно виступає як методист, вихователь і психолог. Удосконалення різних сторін єдиної за своєю структурою педагогічної діяльності вимагає від вчителя оволодіння спеціальними знаннями, навичками, вміннями, що, в свою чергу, сприяє розвитку педагогічних здібностей і в кінцевому результаті опануванню педагогічною майстерністю.

Загальновідомо, що будь-яка конкретна діяльність вимагає і визначеного комплексу знань і вмінь. Однак, для будь-якої педагогічної діяльності характерні загальні та спеціальні вміння. До загальнопедагогічних вмінь належать вміння, якими повинен володіти вчитель незалежно від того, музикант він, фізик чи історик.

Загальнопедагогічні вимоги характеризуються такими якостями: свідомістю їх виконання, пошуковим характером, гнучкістю застосування в різних ситуаціях. Опанування системою визначених вмінь є показником професіоналізму в педагогічній діяльності, причому сформованість власне професійно значущих вмінь розглядається як необхідна умова для становлення професійної майстерності. Серед таких вмінь насамперед вирізняються конструктивні, організаційні, комунікативні, інформаційні, розвиваючі; до них потрібно віднести і вміння керувати пізнавальною діяльністю школярів, процеси їх самовиховання, вміння вивчати і застосовувати передовий досвід. Загальнопедагогічними виступають і вміння, які необхідні для аналізу педагогічної ситуації, проектування результатів і планування педагогічних впливів, для підбиття підсумків, оцінки отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань.

Отже, якщо основні якості особистості вчителя формуються в процесі суспільно-гуманітарної і психолого-педагогічної підготовки, то конкретні професійні знання – шляхом вивчення дисциплін спеціального напрямку і освоєння різних видів практичної діяльності. Це знання і вміння: добирати і вибудовувати музичний і літературний матеріал; володіти виразністю мови як засобом впливу на особистість учня і пробудження в нього емоційної сфери; чітко розподіляти час між окремими частинами уроку; швидко перебудовуватись в залежності від ситуації, що виникла на уроці; контролювати і оцінювати свої дії; знаходити правильну манеру спілкування з учнями в залежності від ступені їх підготовленості і віку.

Досвід роботи показує, що підвищення кваліфікації вчителя музики власне за спеціальними дисциплінами має стати своєрідною лабораторією, де він зможе осягати секрети педагогічного мистецтва і відшліфувати професійну майстерність. Тут не тільки свідомо застосовуються ним знання із загальної педагогіки і психології, а й перевіряються їх актуальність і мобільність пристосування до конкретної музично-педагогічної діяльності. Як відомо, музично-педагогічна діяльність вчителя музики в школі складається з загальнопедагогічної, диригентської, інструментальної, вокальної, виконавської, музикознавчої, лекторської, науково-дослідної роботи. В діяльності вчителя музики можна вирізнити декілька напрямів, а саме: *організаційний, пізнавальний, дослідницький*. Кожен з них вимагає володіння комплексом певних знань і вмінь.

Організаційний напрям в роботі вчителя музики пов'язаний з цілеспрямованими діями з планування і організації навчально-виховного

процесу. Це добір навчального матеріалу, організація різних форм навчальної і виховної роботи, планування власних дій і дій школярів в ході уроку і в позакласній роботі. *Пізнавальний напрям* передбачає дії вчителя з управління розумовою діяльністю учнів та підвищення водночас інтелектуального рівня. Емоційний напрям проявляється в діях вчителя, продиктованих його ставленням до музичного мистецтва, його здатністю реагувати на все прекрасне в житті, формувати почуття прекрасного в дітей, виховувати в них захоплення музичним мистецтвом. *Дослідницький напрям* пов'язаний з діями вчителя на удосконалення навчального процесу і підвищення рівня своєї професійної майстерності. Це виявляється в аналізі власної музично-педагогічної діяльності й узагальненні досвіду провідних учителів, використанні ефективних методичних прийомів і в потребі здійснювати практично педагогічний експеримент. Сучасному вчителю музики необхідні знання теоретичних основ наукового дослідження і методики проведення експериментальної роботи [6].

Таким чином, професіоналізм вчителя музики складає творче поєднання педагогічної майстерності, методико-наукових знань та музично-виконавської діяльності. Однак наші спостереження дають право стверджувати, що підготовка вчителя до роботи в школі не завжди відповідає його готовності до музично-педагогічної діяльності. Вчитель музики може мати відповідний багаж знань, але при цьому не бути готовим до виконання своїх професійних обов'язків. На нашу думку, однією з важливих умов підвищення якості навчального процесу є врахування специфічних цілей і завдань підвищення кваліфікації, особливостей слухачів на всіх етапах проектування і здійснення навчального процесу. Спрямовання процесу навчання на потреби, запити слухачів є головним завданням процесу навчання, що вимагає науково обгрунтованої методики діагностування їх рівня знань, вмінь та навичок по виконанню їх функціональних обов'язків.

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – К. : Райдуга, 2001. – 54 с.
2. Семиченко В. А. Психологічні зміни педагогічних працівників і їх врахування у професійній підготовці післядипломної освіти / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К. : Вип. 3. – 2001. – С.18.
3. Пуцов В. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління / В. Пуцов // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – К. : Вип. 3. – 2001. – С. 30–37.
4. Ващенко Н. М. Управління навчальним процесом в системі підвищення кваліфікації / Н. М. Ващенко – М. : Вища школа, 1978. – 173 с.
5. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методологические основы / Ю. К. Бабанский. – М., 1997. – 183 с.
6. Левченко П. И. Современные дидактические концепции в образовании : монография / П.И. Левченко. – К. : МАУП. – 1995. – С. 135–140.

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

Литвиненко С. А. д.пед.н., професор (Рівненський державний гуманітарний університет)

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

***Анотація.** У статті досліджено теоретичні засади та досвід використання воркшопів як інноваційної технології навчання в підготовці майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ. Виокремлено загальні тенденції щодо оновлення цілісної системи освіти та розвитку її суб'єктів. Обґрунтовано потреби використання форм, методів і технологій навчання, що забезпечують гармонійний зв'язок теоретичних знань і відповідних їм практичних умінь, розвивають творчий потенціал особистості у професійному становленні майбутніх фахівців. Наведено провідні підходи до визначення поняття «воркшоп» у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, його зміст і суть, розкрито особливості воркшопу як методу навчання, що засновується для вивчення практичних аспектів будь-якого питання або проблеми. Продемонстровано досвід використання воркшопів у викладанні психологічних навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів.*

***Ключові слова:** підготовка майбутніх учителів початкових класів, інноваційні технології навчання, методи навчання, воркшоп, професійна діяльність.*

***Аннотация.** В статье исследованы теоретические основы и опыт использования воркшопов как инновационной технологии обучения в подготовке будущих учителей начальных классов в вузе. Выделены общие тенденции обновления целостной системы образования и развития ее субъектов. Обоснованы потребности использования форм, методов и технологий обучения, обеспечивающих гармоничную связь теоретических знаний и соответствующих им практических умений. Наведены ведущие подходы к определению понятия «воркшоп» в отечественных и зарубежных исследованиях, определено его содержание и суть. Раскрыты особенности воркшопа как метода обучения, который основывается на изучении практических аспектов проблемы. Продемонстрирован опыт использования воркшопов в преподавании психологических учебных дисциплин при подготовке будущих учителей начальных классов.*

***Ключевые слова:** подготовка будущих учителей начальных классов, инновационные технологии обучения, методы обучения, воркшоп, профессиональная деятельность.*

Annotation. *The article covers theoretical foundations and the experience of workshops usage as an innovative technology in education of future primary school teachers at the university. The overall trends are determined for updating an integrated system of education and approaches leading to the development of its subjects. The article grounded need to use forms, methods and training technologies that provide a harmonious connection of theoretical knowledge and practical skills corresponding, also creativity development in the individual professional progress of future professionals. Leading approaches are analyzed to the definition workshop in domestic and foreign studies; its content and essence, peculiarities of workshop as a teaching method that is based on the study of the practical aspects of any issue or problem is determined. The experience in teaching workshops according to psychological disciplines in the preparation of future primary school teachers is demonstrated.*

Keywords: *workshop, professional action, educational methods, innovational technologies in education, primary school teachers training.*

У сучасних умовах український освітній простір зазнає динамічних змін, детермінованих соціально-економічними, геополітичними та інформаційними процесами. Початок третього тисячоліття відзначається відкритістю до нових підходів, ідей, концепцій, спрямованих на удосконалення якості освіти та розвитку особистості людини. Національна освітня система як соціальний інститут у своєму розвитку спирається не тільки на внутрішні рушійні сили, але й значною мірою зазнає впливу зовнішніх факторів. Усе це актуалізує пошук змісту і напрямів модернізації освіти в Україні, що відповідають стандартам міжнародного співтовариства й освітнього розвитку протягом життя. Нові вимоги до професійно-особистісного становлення та підготовки майбутніх фахівців із сформованими навичками практичного досвіду й здатністю до саморозвитку впродовж життя визначають завдання суттєвих змін у методології, змісті і технологіях підготовки до педагогічної діяльності.

Згідно з гуманістичною психологією та педагогікою, головну цінність усієї системи освіти закладено в здатності відкривати, зберігати індивідуальні цінності освіти, формувати «живе знання». Чимало дослідників (І. Д. Бех, Г. О. Бізяєва, С. В. Бондаревська, В. Г. Кремень, О. О. Орлов, А. А. Реан та ін.) розглядають освіту як процес особистісного саморозвитку, що відбувається на кожному віковому етапі, як розуміння-співпереживання світу та себе, в єдності зовнішнього та внутрішнього. Відтак професійне становлення в умовах вищих закладів освіти є процесом цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, детермінованого соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда [1, с. 15–27]. Прояв людиноцентричних тенденцій у сучасній культурі та освіті вимагає зосередження уваги в навчально-виховному

процесі вищого навчального закладу на самопізнанні, заохоченні й стимулюванні розвитку суб'єктних якостей та саморозвитку, готовності та здатності до навчання впродовж життя, здатності до професійно-особистісної самореалізації, творчості.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень (В. Андрущенко, І. Богданова, П. Вайль, Дж. Вос, В. Кремень, Н. Лавриченко, Д. Рісман та ін.) щодо оновлення цілісної системи освіти та підходів до розвитку її суб'єктів дозволяє виокремити загальні тенденції, як-от: орієнтація на глобалізацію освітньої діяльності та на реформування освіти взагалі і педагогічної зокрема; зміна парадигм та моделей освіти, зростання інтегративних та диференційних процесів в освітньому просторі; визнання самоосвіти як основи навчання; впровадження нових інформаційних та педагогічних технологій; масовість вищої освіти, поширення її доступності для всіх категорій населення.

Метою нашої статті є обґрунтування теоретичних засад та розкриття досвіду практичного використання воркшопів як інноваційної технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності.

Усталена освітня традиція, що визначає організаційно-методичні засади навчання дітей та молоді у школах та університетах, а також дорослих на післядипломному етапі, визначається багатьма авторами як «зовнішньо кероване» або «інституціональне навчання» (Д. Рісман, П. Вайль). Аналіз теоретичних позицій зарубіжних авторів (П. Вайль, Дж. Вос, Г. Драйден, Д. Рісман, К.Фопель та ін.) дозволяє виокремити провідні ознаки навчання такого типу: вимагає значних ресурсів (матеріальних, фізичних, емоційно-психічних); цілі навчання заздалегідь визначені, що відображається у чіткому дотриманні правил, послідовності виконання завдань; міжособистісна взаємодія та стосунки в учбовій групі не мають істотного значення; той, хто навчається, знаходиться у менш вирашній позиції, ніж той, хто завершив навчання; типовість та стандартність просторового облаштування навчання (аудиторії мають стандартний одноманітний вигляд й кольорову гаму, а столи та стільці розміщуються так, щоб кожен міг бачити вчителя).

Філософія згаданого типу навчання виходить із таких передумов:

1. Навчання має цілеспрямований характер: його цільові і змістові компоненти чітко визначені. Передбачається, що метою навчання є одержання знань та оволодіння новими вміннями й навичками, а учні прагнуть до досягнення цієї мети, ідентифікуючись із зовнішніми цілями (визначеними вчителями, вихователями, викладачами або тренерами). Стимулами навчання слугує оцінка (визнання, схвалення, відзнаки та ін.), що активізують процес здобуття знань;

2. Великого значення надається ефективності процесу навчання, що визначається швидкістю засвоєння певних обсягів навчального матеріалу

та поступальним рухом від одних навчальних цілей до інших (чим більше опрацьовано обсягів інформації, тем, книг та ін., тим вагомішим є передбачуваний результат);

3. Навчання зорієнтоване на знаходження «правильної відповіді», тобто ціль навчання досягається, якщо учні можуть дати «правильну відповідь»;

4. Навчання виступає не тільки як система передачі знань, але й система контролю.

Така освітня традиція створює достатньо жорсткий «контекст» навчального процесу з вимогами і обмеженнями, і призводить до того, що учні повинні докладати значних зусиль у засвоєнні наперед визначених програмних знань та оволодіння відповідних умінь задля досягнення відносної компетентності. Усе це відображається як у просторовому розміщенні та дизайні навчальних приміщень, так і в постійному процесі «передачі знань», що потребує від вчителів і викладачів чіткого визначення, та розподілу обсягів навчальної інформації на певні «частини-порції» для передачі адресатам. Передбачається, що взаємодія між учасниками є незначною, а навколишнє облаштування ніби сигналізує учням про чітке дотримання загальноприйнятих правил. Відтак не йдеться про одержання задоволення від процесу пізнання, а також не завжди сприятливий вплив на учасників навчальних груп виявляє конкуренція, що використовується як засіб пізнавальної мотивації та стимулювання успішності. У зв'язку з чим, за свідченням К.Фопеля, більшість дітей і дорослих на початку навчального процесу відчують напруження, невпевненість, залежність від авторитетів, змушені пригнічувати свої почуття, сподіваючись на компенсацію неприємних моментів такого навчання в подальшому.

Дослідники ефективних технологій навчання переконані, що на хід і результати навчання впливають два головних чинники: стан і стратегія (Е. Енсен, Г. Стровкс). Стан розглядається ними як правильний настрій, відповідна мотивація та спрямованість на процес і результати навчання, оскільки продуктивне навчання неможливе без відчуття фізичної та емоційної безпеки. Саме емоційне розкриття й налаштування сприяє досягненню стану максимальної працездатності та позбавляє багатьох навчальних труднощів, зумовлених напруженням і стресом. Учень повинен розкритися до того, як приступить до навчання. Зазвичай у повсякденній практиці навчання роль стану ігнорується. Стратегія позначає стиль або метод презентації навчальних проблем та матеріалів, що відображається у розкритті змісту предмета, методиці й технологіях навчання. Найкращих результатів вчителі й викладачі досягають завдяки включенню в навчальний процес радість гри, музики, тілесно-орієнтованих технік, релаксації, медитації й візуалізації [2].

У сучасних умовах бурхливих змін та швидкого старіння інформації традиційна навчальна модель набуває істотних обмежень, що зумовлює

пошуки форм, методів і технологій навчання, що сприяють формуванню й розвитку особистості людини, її самостійності, готовності до співробітництва, творчості та здатності приймати рішення. У психолого-педагогічній теорії актуалізація особистісної парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, оскільки діалог передбачає зіткнення думок, ідей, активний пошук істини.

У 50–60 роках ХХ століття розпочалися пошуки з метою підвищення ефективності та практичної зорієнтованості навчання, удосконалення його змісту і форм, що сприяло, зокрема: зменшенню домінуючої ролі того, хто навчає; використанню в навчальному процесі взаємодії учасників. Результати психолого-педагогічних досліджень (К. М. Баханов, В. В. Бедерханова, Н. М. Ємельянов, І. Є. Вачков, О. О. Вербицький, Н. М. Марасанов, Л. І. Пироженко, Л. А. Петровська, Н. О. Платонова, О. М. Пометун, М. К. Скрипник, П. О. Щербань, Н. М. Щуркова та ін.) про позитивний вплив взаємодії на пізнавальний та особистісний розвиток студентів виступили науковим обґрунтуванням ефективності інтерактивного навчання, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами. Інтерактивне навчання визначається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Завдяки сучасним розробкам та популяризації інтерактивних форм, методів і технологій навчання, широкого вжитку набув термін воркшоп, за яким приховується розмаїття тлумачень, розумінь та прикладів – від навчальних курсів, технологій або форм до маркетингових презентацій. Найпоширенішими воркшопами виявилися серед представників творчих професій (дизайнерів, художників, журналістів та ін.). Воркшоп (походить від англ. «цех, майстерня») останнім часом використовується для позначення особливої форми й технології роботи з групою дорослих, у якій переважають інтерактивні форми роботи та провідна роль у здобутті знань та прийнятті рішень належить активності самих учасників навчальної групи. Роль викладача воркшопу полягає не тільки у викладанні матеріалу, а радше в активізації групи та посередництві між учасниками, оптимізації процесу здобуття знань й пошуку рішень, що відповідно відбивається в англійських термінах «фасилітатор» або «модератор». Воркшоп зазвичай є практичним семінаром або тренінгом, що може проходити, як у формі лекції, практикуму, круглого столу. Воркшоп як метод навчання заснований на вивченні практичних аспектів будь-якого питання або проблеми. Це своєрідна майстерня, на якій професіонал ділиться своїми думками та здобутим досвідом, але також ініціює дискусії та обмін думками з допомогою залучення учасників до обговорення

пропонованої проблематики. Останнім часом користуються популярністю ігрові воркшопи, що дозволяють у комфортній та невимушеній обстановці засвоїти альтернативні розумові моделі й сформувані навички продуктивних, творчих підходів й креативного мислення в розв'язанні пропонованих завдань і проблем.

Найбільш повно розкрито принципи та технологічні аспекти організації й проведення занять такого типу, а також узагальнено розмаїття підходів щодо визначення воркшопу в роботах К. Фопеля. Зокрема, дослідник розглядає воркшоп як: інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються завдяки власній активності; навчальну групу, яка допомагає всім учасникам стати після закінчення навчання більш компетентними, ніж до початку; навчальний процес, у якому кожен бере активну участь, та під час якого учасники багато дізнаються один від одного; тренінг, результати якого залежать, передусім від внеску учасників і меншою мірою – від знань ведучого; навчальний процес, що зосереджується на переживаннях і враженнях учасників, а не компетентності ведучого; можливість самовідкриттів щодо власної компетентності, і навчання чомусь від інших, від яких цього не очікував [3].

Відтак, воркшоп можна розглядати як інтерактивну технологію навчання за допомогою одержання актуального досвіду і особистого переживання, що передбачає органічне поєднання індивідуальної та самостійної роботи з інтенсивною груповою взаємодією учасників навчальної групи. Така взаємодія відбувається на тлі збереження духу майстерні, коли теорія не існує у відриві від практики, а навчання – у відриві від дій, вивченні практичних аспектів будь-якої проблеми або питання, що й вирізняє воркшоп від інших форм і технологій навчання. На воркшопах навчаються за допомогою одержання актуального досвіду та особистого переживання, що набагато легше досягається в груповому, ніж в індивідуальному навчанні. З пасивного слухача кожен учасник перетворюється в активного творця навчального процесу. У ході воркшопів навіть необхідні теоретичні «вкраплення» та декларація знань відіграють незначну роль, а акцент полягає в отриманні динамічного знання, коли учасники самостійно можуть визначати цілі навчання та поділяють з ведучим відповідальність за процес і результати навчання, звертаються до рефлексії набутого досвіду. А тому будь-який добре організований воркшоп передбачає сукупність різних методів, що активізують учасників та включають у процес групових дискусій та рефлексії, самостійного здобуття знань. В освітній практиці склалася різна тривалість воркшопів, зокрема: міні-воркшопи, (до 1 год.), а також воркшопи тривалістю від половини дня до тижня.

У Рівненському державному гуманітарному університеті на кафедрі практичної психології й психотерапії проводяться теоретико-методичні дослідження та узагальнюється досвід щодо використання воркшопів у

процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, традиційним стало використання воркшопів при викладанні навчальних курсів «Актуальні проблеми психології», спецкурсів «Основи ігрової терапії», «Методи ігрової корекції», «Основи соціально-педагогічної діяльності» та ін. Впровадження воркшопів у вивченні згаданих курсів забезпечує органічну єдність спільного творчого процесу викладання і навчання, включення студентів у самостійну дослідницьку діяльність. Завдяки воркшопу майбутні учителі початкових класів ознайомлюються з теоретико-практичними засадами та особливостями використання методів ігрової корекції та ігрової терапії в умовах початкової школи, що створює передумови для занурення у професійну діяльність і формування відповідних компетенцій та емоційно-позитивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; використання концептуальних теоретичних положень у практичній діяльності; ознайомлення із специфікою методів ігрової корекції та терапії і їх гуманістичною спрямованістю, особливостями взаємодії у ході проведення корекційних занять; оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками щодо застосування різноманітних психокорекційних методик та технологій.

Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал освіченої людини й вироблення адекватної педагогічної стратегії, передумов для формування самостійної, вільної та відповідальної особистості. Професійне становлення особистості на будь-яких етапах розвитку є невіддільним від її особистісного становлення й розвитку, тому потрібні форми й технології навчання, що забезпечують гармонійний зв'язок теоретичних знань і відповідних їм практичних умінь, розвивають творчий потенціал особистості майбутніх фахівців. У зв'язку з чим убачаємо перспективність подальших досліджень у вивченні змістово-дидактичних засад використання інноваційних форм, методів і технологій підготовки майбутніх учителів початкових класів, що потребує подальшої розробки й апробації відповідного науково-методичного забезпечення.

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. К. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. Системи, 2010. – 342 с. 2. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос // Перекл. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с. 3. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К. Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 368 с.

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

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

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ВОЛИНСЬКОМУ ПЕРІОДИЧНОМУ ВИДАННІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ «РІЛЬНИК»

***Анотація.** У статті досліджено матеріали на педагогічну тематику, які були надруковані у волинському періодичному виданні початку ХХ століття «Рільник». Проаналізовано статті про психологічну та фізичну готовність дітей до школи, особливості належного харчування дітей, створення належної атмосфери в сім'ї. Запропоновано рекомендації щодо використання матеріалів, надрукованих у журналі «Рільник», про належне виховання дітей та підлітків нинішніми батьками та вчителями.*

***Ключові слова:** журнал, батьки, виховання, навчання, дитина, здоров'я.*

***Аннотация.** В статье исследованы материалы на педагогическую тематику, которые были напечатаны в волинском периодическом издании начала ХХ века «Рильник». Проанализированы статьи о психологической и физической готовности детей к школе, особенностях правильного питания детей, создании надлежащей атмосферы в семье. Предложены рекомендации по использованию материалов, напечатанных в журнале «Рильник», о воспитании детей и подростков нынешними родителями и учителями.*

***Ключевые слова:** журнал, родители, воспитания, обучения, ребенок, здоровье.*

***Annotation.** In the article the pedagogical materials that were printed in Volyn periodical magazine «Rilnik» (the beginning of the 20-th century) are studied. The articles about the children psychological and the physical readiness to school, schoolchildren food, the creation of good atmosphere in the family are analyzed. The recommendations of using the published in the magazine «Rilnik» materials about the children education by today's parents and teachers are shown.*

***Keywords:** magazine, parents, education, training, child, health.*

Формування інтелігентної, високоморальної, інтелектуальної, здорової, здатної реалізувати свій природний потенціал учнівської особистості служило предметом для обговорення педагогів, науковців, представників медичної сфери упродовж багатьох століть. Необхідність виховання

підростаючого покоління в руслі християнської моралі, вірності вітчизні, ідеалам цивілізаційного суспільства окреслена у сучасних документах про освіту. Важливу роль у вихованні підростаючого покоління відведено родині. Зокрема, у «Законі про освіту» зазначено, що «батьки та особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей, поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя» [1]. Оскільки на формування світогляду дитини активно впливає родина, школа, соціальне оточення, то питання виховання та навчання молоді слугували об'єктом для висвітлення у періодичних виданнях.

Дослідженням проблем педагогіки у періодиці займалося ряд вчених. Зокрема, у монографії І. Мілясевич «Періодичні видання Волинської губернії XIX – початку XX ст.» [2] здійснено історико-статистичний аналіз періодичних видань Волинської губернії кінця XIX – початку XX століття. Проблеми освітянської галузі у журналістиці порушено також у наукових працях В. Авророва, Л. Варустіна, О. Дея, І. Нефьодова, П. Лісового.

Метою статті є дослідження проблем освіти та виховання, які були представлені у волинському періодичному виданні кінця XIX – початку XX ст. «Рільник» та вироблення рекомендацій щодо впровадження педагогічного досвіду освітян минулого для вчителів та батьків сьогодення. Для досягнення поставленої мети необхідно ретельно проаналізувати матеріали журналу «Рільник» та визначити, які педагогічні поради є актуальними для сучасників.

Проблеми догляду та виховання дитини піднімалися у волинському журналі «Рільник», який видавали у Луцьку на початку XX ст. Нами було вивчено матеріали часопису, що виходив у 30-тих роках XX ст. У кожному номері було розміщено рубрику «Куточок господині», де давалися різні поради матері щодо виховання дітей. Велику кількість статей присвячено вихованню здорової дитячої особистості, необхідності поширення освіти серед усіх верств населення, відкриття нових шкіл тощо. Автори «Рільника» написали, наприклад, такі статті на педагогічну тематику: «Доглядаймо наших дітей», «Почастуймо дітей ялинкою», «Будуймо школи», «Жіноча освіта», «Зимовий курс навчання в Народному університеті на Волині», «Більше рільничої освіти», «З праць гуртків сільських господинь», «Культурно-освітня праця в промислових осередках».

У «Рільнику» можна було знайти поради щодо виховання дитини у різні періоди її життя – від народження до юності. Наприклад, ряд статей знайомили молодих мам, як правильно доглядати дитину, кормити немовля груддю, купати, якого дотримуватися режиму харчування В публікації «Доглядаймо наших дітей» пояснено, що потрібно тримати чистоту у домі новонародженого: «Там, де чистота, немає хвороб шлунка, дитина добре спить, їсть, спокійна і не кричить» [3, с. 5].

Провідні педагоги та педіатри 20–30 рр. на сторінках журналу «Рільник» наголошували на необхідності загартовування дитини, частих прогулянок на свіжому повітрі, купанні дитини у річках та озерах: «Літом для дитини потрібно дати як можна більше повітря і сонця, щоденно при чому, купаючи дитину» [3, с. 5].

Окремі поради стосувалися поведінки матері під час недуги дітей. Автори зверталися до родичів бути пильними, уникати самолікування, відвідування знахарів та ворожбитів, натомість, стежити за температурою тіла дитини. Вони закликали із перших днів захворювання звертатися за необхідною допомогою до кваліфікованих лікарів у відповідні медичні заклади: «На випадок, коли дитина захворіла треба звернутися до лікаря або спеціальної дитячої поради, яка дасть властиву і добру раду, а ніколи не слухатися різних шептунів, які часто заморюють наших дітей» [3, с. 5].

Близькою за змістом до згаданої публікації була стаття «Відживлення дітей», опублікована у червневому номері «Рільника» (1935). У ній звернена основна увага на правильне харчування дітей дошкільного та шкільного віку. Автор рубрики «Куточок господині» виділив три фактори, необхідні для становлення здорової і фізично, і духовно особистості – догляд, чистота та раціональне харчування.

Як видно із наведених в журналі публікацій, тогочасні педіатри строго забороняли залишати малих дітей без нагляду дорослих, пояснюючи це тим, що діти можуть зробити велику шкоду: «Кожна мати розуміє, що без догляду дитина не може бути; залишена сама по собі, може зробити собі біду, а часом і оточенню спричинити велике лихо, бо, як часто буває, що діти літом без догляду бавляться запалками, запорошують вогонь у соломі, і «червоний півень» нищить усе село» [4, с. 7]. Як і в статті «Доглядаймо наших», у публікації «Відживлення дітей» зроблено акцент на дотриманні належних санітарно-гігієнічних умов при зберіганні та приготуванні їжі та виробленню гігієни харчування.

Автор публікації «Відживлення дітей» так обумовив необхідність дотримання чистоти та порядку: «Чистота має для дітей дуже велике значіння, кожного дня треба мити або ще ліпше купати дитину, бо треба знати, що дитина і людина віддихає також і цілим тілом, а той віддих не може нормально відбуватися, коли на дитині повно бруду... в першу чергу, їжу мусимо получати чистою...перед їдою нехай дитина помие руки» [4, с. 7].

Окремі поради давалися щодо того, чи потурати забаганкам дитини в їжі. На думку тогочасних педіатрів, потрібно не потурати дітям, а пропонувати їм здорову, нежирну, вітамінізовану їжу, в іншому випадку виникатиме загроза, що батьки виховують вередливу, егоїстичну, розбалувану особистість.

Волинські періодичні видання представили певну концепцію щодо приготування страв для школярів. Суть її можна окреслити такими постулатами: кожен школяр повинен мати ситний сніданок; у школі дитина повинна вживати їжу; батьки зобов'язані дбати про повноцінне харчування дитини, даючи їй якомога більше овочів та фруктів.

У статтях про харчування школяра пояснювали, що батьки мусять дати до школи сніданок та приготувати належний обід, який учень повинен з'їсти після уроків: «Коли виряджаєте дитину до школи, то дайте яйце, або кавалочок сиру з хлібом на другий сніданок... на обід дитина доставе поживну зупу, капусту, біб, горох, картоплю, сир, взагалі городину, а до того тлуц, або молоко» [4, с. 7].

В іншій статті під назвою «Діти, час до школи» пропонувалося сільській громаді забезпечувати школярів навчальних закладів сніданками, і, де можливо, гарячим харчуванням. Зокрема, рекомендували збирати із батьків, чії діти відвідують школу, молоко та хліб: «Треба якось зорганізувати коштом цілої громади снідання для дітей. Така опіка дітьми є дуже корисною. А громада не буде мати великих видатків, бо денно зібрати 20–30 л молока й 2–3 буханці хліба на селі дуже мало коштує» [5, с. 17].

Періодичні волинські видання 20-30 рр. ХХ ст. на своїх сторінках категорично виступали проти вживання дітьми шкільного віку алкогольних напоїв та забороняли родичам дитини давати дітям спиртні напої навіть у невеликих дозах: «Ні в якому разі не можна давати дитині горілки, бо від того буває запалення нирок, притупляється пам'ять, зріст, дитина хворіє і може померти» [4, с. 7].

У концепції здорового харчування, представленій у волинських журналах наголошується на необхідності частого виживання свіжих овочів та фруктів, багатих вітамінами. На думку педіатрів, батьки повинні варити страви із городини, квашеної капусти, варити узвари, компоти, при чому давати вітамінізовану їжу і влітку, і в зимову пору: «Дуже доброю поживою для дитини є свіжа морква, ріпа, бруква, не кажучи вже про овочі, й того не можна дітям жалувати, безумовно в чистому стані і цілком дозрілі» [4, с. 7].

Окремі статті у «Рільнику» присвячені підготовці дитини до школи та участі батьків у цьому процесі. Автори публікації зазначали, що у 30-х роках у сільській місцевості поцінювали здобуття знань та намагалися віддати усіх дітей до школи, незважаючи на матеріальні нестатки багатьох родин: «Село доцінює науку, матері вже не лементують, випроводжаючи дітей до школи, а солтиси не виганяють дітей до науки, як колись виганяли старости» [5, с. 17]. У статті наголошувалося, що всі батьки повинні посилати своїх дітей до школи, яка має бути в кожному селі, бо надання освіти дитини – обов'язок родичів, громади, держави.

Серед порад, які давалися батькам школярів, знаходимо рекомендації щодо придбання необхідних для школи речей, зокрема, одягу, взуття та канцелярського приладдя. На думку тогочасних педагогів, педіатрів та психологів, «чисте, допасоване й відповідне до пори року вбрання було одним із поважніших чинників здоров'я і успіху в науках дитини» [5, с. 17].

Окремі настанови давалися батькам щодо купівлі взуття. Родичам дитини не рекомендували зувати школярів у надто великі черевики чи чоботи, а лише у те взуття, що відповідає розміру ноги дитини, бо в іншому випадку воно могло б спричинити ряд незручностей: «Взуття повинно бути допасоване до ноги дитини, бо як же буде мучитися школяр в чоботях старшого брата або сестри, проходячи щоденно по кілька кілометрів в тих чоботах» [5, с. 17].

В ході аналізу публікацій у «Рільнику» з'ясовано, що батькам рекомендували завчасно подбати про купівлю шкільних речей, пояснювали, що всі учні повинні щодня приносити зошити, книжки, сніданок. Особливу увагу звертали на виготовлення шкільної сумки (ранця). В одній із статей було дано таку раду: «Торбинка може бути на взір як поштовий конверт з гудзиками, щоб можна її защипнути. На рогах торбинки треба шити паси, щоб школяр міг носити торбинку за плечима, а не в руках, бо то також дуже невігідно, особливо коли настануть морози» [5, с. 17].

У «Рільнику» вчителі та педіатри повідомляли, що, окрім закупівлі необхідного приладдя та забезпеченні матеріального добробуту школяра, потрібно звертати увагу на психологічні особливості кожної дитини, хвалити її за досягнуті успіхи, підбадьорювати, кожного ранку говорити їй приємні слова, позитивно налаштовувати на вивчення навчального матеріалу та перебування у класному колективі: «Перед відходом дитини до школи її треба чисто вимити, накормити, дати снідання до школи, сказати для заохочення кілька теплих слів, а по повероті те саме повторити» [5, с. 17].

В статті «Борімося із темнотою» укладачів журналу «Рільник» пояснили, що лише освічена людина може досягти успіху в житті, принести користь суспільству, відтак закликали інтелігенцію, духовенство та меценатів Волині відкривати школи, читальні, просвітницькі зали.

Окремі публікації («Почастуймо дітей ялинкою», «Діти чекають забавок») присвячено створенню належної психологічної атмосфери в сім'ях із дітьми. Автори переконували, що дітям необхідно приділяти багато уваги, грати із ними в ігри, купляти чи виготовляти іграшки. Звертали увагу дорослих, що дитина потребує святкової атмосфери, позитивних, «яскравих» емоцій.

У волинському журналі «Рільник» пояснювали, що школа – другий дім для кожного учня, відтак учителі повинні ставитися до школярів із повагою та батьківською любов'ю.

Питання навчання та виховання підростаючого покоління завжди було об'єктом висвітлення у періодичних виданнях усіх історичних епох.

Волинська преса початку ХХ ст. не стала винятком, відтак в журналі «Рільник» уміщено ряд статей про належне виховання дітей у сім'ї та організацію навчання в школі. Автори закликали батьків та вчителів стежити за фізичним та психологічним здоров'ям дитини, бути для них прикладом.

Погляди на освіту та виховання школярів не втратили актуальності. Зокрема теза про те, що підготовка дитини до школи та навчання учня потребує належної уваги із боку родичів та вчителів: «Часи змінилися, та не змінилася потреба допомоги дітям, які учащують до школи» [5, с. 17].

Аналіз публікацій журналу «Рільник» дав змогу виокремити рекомендації щодо впровадження педагогічного досвіду освітян минулого у наш час: родичам дитини слід дбати про належне харчування дітей, їх щоденну рухову активність, залучення до посильної фізичної праці; батьки повинні сприяти виробленню в дітей позитивних емоцій; вчителі мають бути наставниками для молоді, проявляти до школярів батьківську любов, повагу, терпіння; органи державної влади, представники громадськості повинні активно долучатися до навчання та виховання підростаючого покоління, оскільки, як показує історично-педагогічний досвід, лише спільні зусилля батьків, вчителів, громадськості сприяють вихованню здорової, сильної, інтелектуальної, моральної, творчої учнівської особистості.

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Режим доступу : osvita.org.ua/pravo/Law_00/. **2.** Мілясевич І. Періодичні видання Волинської губернії ХІХ – початку ХХ ст. / І. Мілясевич. – Львів, 2004. – 376 с. **3.** Доглядаймо наших дітей // Рільник. – 1934. – № 6. – С. 5. **4.** Відживлення дітей // Рільник. – 1935. – № 11. – С. 7–8. **5.** Діти, час до школи // Рільник. – 1935. – № 17. – С. 17. **6.** Борімося із темнотою // Рільник. – 1934. – № 20. – С. 1–2. **7.** Почастуймо дітей ялинкою // Рільник. – 1934. – № 23. – С. 1–2. **8.** Діти чекають забавок // Рільник. – 1935. – № 23–24. – С. 18.

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

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

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КЛАСНОГО КЕРІВНИЦТВА

Анотація. У статті досліджено проблему професійної підготовки майбутніх учителів до класного керівництва, зокрема, обґрунтовано її діагностичний аспект. Виокремлено компоненти та визначено наявність у майбутніх педагогів ознак педагогічної компетентності до класного керівництва. Охарактеризовано сутність професійних знань та умінь в контексті класного керівництва. Диференційовано та обґрунтовано рівні педагогічної компетентності, які визначають готовність майбутніх педагогів до роботи класного керівника.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні педагоги початкової ланки освіти, класний керівник, компоненти, показники та рівні професійної компетентності.

Аннотация. В статье исследована проблема профессиональной подготовки будущих учителей к классному руководству, в частности, обоснованно ее диагностический аспект. Выделены компоненты и определено наличие у будущих педагогов признаков педагогической компетентности к классному руководству. Охарактеризованы сущность профессиональных знаний и умений в контексте классного руководства. Дифференцированно и обоснованно уровни педагогической компетентности, которые определяют готовность будущих педагогов к работе классного руководителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие педагоги начального звена образования, классный руководитель, компоненты, показатели и уровни профессиональной компетентности.

Annotation. The article is devoted to the problem of training future teachers for a class management, in particular, it justified its diagnostic aspect. The components and indicators of pedagogical competence of the future teachers in a class management are selected. The essence of professional knowledge and skills in the context of a class management is characterized. The levels of pedagogical competence of students in work of a class master are differentiated and justified.

Keywords: a professional training, future teachers of primary school, class master, components, indices and levels of professional competence.

Проблема вдосконалення системи виховання підростаючого покоління, зокрема молодших школярів, набуває особливої актуальності за нових соціокультурних умов. Вихідні концептуальні положення щодо змісту й організації процесу виховання в початковій школі ґрунтуються на основних засадах Закону України «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Конвенції про права дитини, Національної програми «Діти України». У їх реалізації провідну роль має відігравати ерудований, професійно підготовлений учитель-класний керівник.

У початковій школі відбуваються значні позитивні зміни: вона стала чотирирічною; відкриваються різноманітні навчальні заклади, в яких діти можуть одержати початкову освіту; затверджені державні стандарти; створюються нові навчальні програми і підручники; поширюється комп'ютеризація навчання. Проте соціоекологічні проблеми, слабка матеріально-технічна база системи охорони здоров'я й освіти є причиною зниження фізичного, психічного та духовного здоров'я молодших школярів. У зв'язку зі збільшенням кількості неблагополучних сімей, зниженням рівня педагогічної освіти батьків, негативним впливом засобів масової комунікації спостерігається зростання дитячої злочинності, збільшення чисельності «дітей вулиці», поширення серед них паління, алкоголізму, токсикоманії [1, с. 27]. Саме з цього і випливає актуальна наукова проблема пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва за нових умов.

Науковцями проведено низку досліджень, у котрих розглядалися різні аспекти діяльності класного керівника: методологічні засади (Н. П. Волкова, Л. Я. Гордін, Н. Є. Щуркова); проблема змісту, методів, форм організації виховної роботи (М. І. Болдирев, В. М. Оржеховська, М. І. Рожков); формування в учнів гуманних взаємовідносин (В. О. Білоусова, Г. П. Васянович та Т. І. Люріна); робота з батьками вихованців (І. О. Дружиніна, Р. М. Капралова, Н. О. Петров). Теоретичні та методичні основи підготовки педагога до класного керівництва висвітлені у працях І. Д. Бега, О. А. Дубасенюк, Б. С. Кобзаря, Л. І. Міщик, Г. В. Троцько. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи розробляли О. Г. Кучерявий, О. М. Отич, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що нині накопичений значний досвід професійної підготовки вчителя початкових класів до навчально-виховної роботи. Однак проблема теоретико-технологічних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва ще недостатньо досліджена.

Метою нашої статті є обґрунтування діагностичного аспекту підготовки майбутніх вчителів до класного керівництва.

Класне керівництво передбачає сформованість глибоких і різнобічних психолого-педагогічних знань, зокрема із загальної, педагогічної, соціальної та виховної психології, теорії та методики виховного процесу, соціальної педагогіки, етнопедагогіки. Професіограма класного керівника включає в себе і певні психолого-педагогічні уміння: аналітичні (гностичні), проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Тому від того, як підготовлений майбутній учитель до класного керівництва ще в стінах педагогічного закладу, залежить успіх у реалізації державної політики в сфері виховання [1].

Вивчення стану роботи учителів свідчить про те, що саме в діяльності класних керівників початкової школи є ще дуже багато суттєвих недоліків, серед яких – невміння спланувати виховну роботу, виявляти рівень вихованості та індивідуальні особливості учнів молодшого шкільного віку, створювати оптимальні умови для розвитку нахилів дітей та учнівського самоврядування; застосування застарілих, одноманітних форм організації виховної діяльності з класом. Значна частина класних керівників ще не позбавилась авторитарності, надмірної опіки в роботі з дітьми, котрим відводиться роль звичайних виконавців волі дорослих. Недооцінюється роль індивідуальної роботи з школярами, роботи з батьками учнів тощо. Звідси постає актуальна наукова проблема щодо пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва.

Компонентами рівнів сформованості педагогічної компетентності майбутніх педагогів до класного керівництва та їх ознаками виступили:

Змістовий компонент містить показники, які включають соціально-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні знання щодо класного керівництва у початковій школі, ступінь їх значущості та рівень сформованості.

Показником змістовного компоненту є виявлення рівня сформованості педагогічних знань щодо роботи класного керівника [2, с. 270].

Необхідною умовою успішної роботи класного керівника є знання основ національного виховання, специфіки і методики виховної роботи. Звідси потребує вирішення наступна проблема «Яким же комплексом знань повинен сьогодні володіти класний керівник»? Аналіз педагогічної літератури та «Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти» допоміг нам виділити низку компонентів необхідних для даного комплексу:

1. Знання державних документів стосовно виховання молоді.
2. Знання основ української етнопедагогіки.
3. Знання теорії та методики національного виховання.
4. Знання передового педагогічного досвіду у сфері виховної роботи.
5. Знання психології молодшого школяра.
6. Принципи, форми та методи організації виховного впливу на дітей різних вікових груп.

7. Специфіка роботи класного керівника і вихователя ГПД.
8. Основи планування діяльності класного керівника.
9. Основи самоуправління в учнівському колективі.
10. Принципи організації різних дитячих об'єднань і керівництва ними.
11. Форми взаємодії з батьками.
12. Специфіка роботи з важковиховуваними і обдарованими учнями.
13. Специфіка вивчення індивідуальних особливостей [3, с. 66].

Аналіз наших досліджень свідчить, що найвищі показники стосуються знань основ української етнопедагогіки, теорії і методики національного виховання і психології молодшого школяра. Такий стан пояснюється тим, що дані аспекти вивчаються студентами упродовж засвоєння багатьох тем з педагогіки, психології, фахових методик та народознавства.

Найнижчі показники стосуються знань основ планування діяльності класного керівника, основ самоуправління в учнівському колективі, специфіки вивчення індивідуальних особливостей вихованця, специфіки роботи класного керівника і вихователя ГПД, принципів організації різних дитячих об'єднань та керівництва ними, специфіки роботи з важковиховуваними і обдарованими учнями. Причиною таких результатів є те, що даний комплекс знань отримувався протягом 2–3 лекцій з педагогіки. А цього недостатньо, щоб дати студентам ґрунтовні знання.

Мотиваційно-цільовий компонент відображає стратегічні, тактичні та оперативні цілі підготовки, а також включає спонукальні чинники, спрямовані на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості майбутнього вихователя молодших школярів [4, с. 33].

Показником мотиваційно-цільового компонента є визначення рівня задоволеності педагогічною професією і виховною роботою.

Оцінюючи рівень підготовленості майбутніх учителів до класного керівництва в початковій школі необхідно враховувати рівень задоволеності студентів педагогічною професією, зокрема роботою класного керівника. З цих позицій варто запропонувати студентам дати відповіді на такі запитання: «Чи подобається вам педагогічна професія?» і «Чи подобається вам робота класного керівника?».

Діяльнісно-операційний компонент вміщує засоби, форми і методи навчання, що використовувались на трьох етапах підготовки студентів до класного керівництва, а також відображає показники готовності до самостійного класного керівництва у початкових класах, передбачає їх оцінювання та самооцінювання [5, с. 62].

Показником діяльнісно-операційного компонента є виявлення рівня сформованості педагогічних умінь з виховної роботи.

Важливим чинником підготовленості до роботи класного керівника є рівень оволодіння педагогічними виховними уміннями. Психолого-педагогічний аналіз літератури (О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін та

ін.) та вивчення передового педагогічного досвіду дозволило виділити такі групи педагогічних умінь:

– *гностичні* – вмщують уміння аналізувати психолого-педагогічну літературу, у том у числі і різні виховні системи, рівень розвитку і вихованості учнів; аналізувати умови, в яких здійснюється процес виховання, і завдання, що стоять перед педагогами; аналізувати й оцінювати власну виховну діяльність.

– *проектувальні* – уміння прогнозувати, передбачати розвиток особистості кожного вихованця і групи в цілому; моделювати цілі, завдання, зміст, засоби виховного процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; прогнозувати власну систему педагогічної діяльності.

– *конструктивні* – уміння планувати спільно з учнями виховну роботу; відбирати її доцільні форми та методи; передбачати труднощі у виховному процесі, конструювати новітні засоби та прийоми виховної взаємодії з вихованцями.

– *комунікативні* – уміння будувати доцільні стосунки з учнями, батьками, колегами; створювати сприятливе виховне середовище для розвитку інтересів, здібностей, нахилів учнів; регулювати міжособистісні стосунки в класі, групі; уміло орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, знаходити гуманні способи їх розв'язання; керувати власними емоціями, поведінкою.

– *організаторські* – уміння стимулювати розвиток колективу учнів і кожного з вихованців, їх активність, ініціативу; спільно з учнями організовувати їх щоденну життєдіяльність, наповнюючи її цікавими творчими справами; сприяти накопиченню в учнів соціального досвіду, позитивних рис, організовувати свою діяльність і час у процесі виховної роботи з учнями [6].

З метою узагальнення результатів діагностики готовності студентів до класного керівництва нами виокремлено такі рівні її сформованості.

Низький рівень характеризується відсутністю інтересу до діяльності класного керівника; сформованістю окремих якостей класного керівника молодших школярів; засвоєнням елементів професійних знань, практичне значення яких не усвідомлюється (знання застосовуються лише в стандартних ситуаціях); недостатнім володінням професійними уміннями та навичками, невмінням їх застосовувати на практиці; відсутністю потреби у самовдосконаленні.

Середній рівень характеризується наявним професійним інтересом до діяльності класного керівника початкових класів; сформованістю основних якостей класного керівника; засвоєнням базових понять і положень щодо специфіки здійснення класного керівництва, усвідомленням професійних знань та їх практичним застосуванням у стандартних і деяких нестандартних ситуаціях; готовністю методично впевнено і самостійно організувати

окремі етапи виховного процесу; потребою у самовдосконаленні, яка з'являється тільки при виникненні труднощів у виховній роботі.

Високий рівень характеризується стійким професійним інтересом до роботи класного керівника початкової школи; гуманістичною спрямованістю сформованих основних якостей класного керівника; ґрунтовним засвоєнням системи професійних знань щодо класного керівництва молодшими школярами, творчим їх застосуванням у нестандартних ситуаціях; володінням комплексом професійних умінь та навичок класного керівника, творчим використанням їх на практиці; бажанням і усвідомленням необхідності постійно вдосконалювати професійну компетентність.

Діагностика рівнів компетентності майбутніх педагогів до класного керівництва сприятиме на якісно новому рівні здійснювати професійну підготовку студентів до означеного виду діяльності.

Однак проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання поставленої проблеми. Подальшого вивчення потребують такі аспекти: організація у педагогічному навчальному закладі професійно спрямованого виховного процесу; формування особистісних якостей майбутнього класного керівника; підготовка майбутніх учителів початкових класів до виконання функцій класного керівника в системі ступеневої підготовки. Їх вирішення буде сприяти поліпшенню підготовки педагогічних кадрів до виховної діяльності.

1. Класному керівнику : створення й розвиток колективу класу : Тести. Вправи. Тренінги. Поради. / Уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Основа, 2011. – 192 с. **2.** Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : «Либідь», 2008. – 560 с. **3.** Ганжа О. Критерії формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя / О. Ганжа // Рідна школа. – 2011. – № 6. – С. 65–69. **4.** Дем'яненко Н. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі / Н. Дем'яненко // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 32–39. **5.** Бернвальдт Т. Формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів в умовах сьогодення / Т. Бернвальдт // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 60–64. **6.** Ільман В. Деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки вчителя початкової школи : сучасні тенденції / В. Ільман // Рідна школа. – 2011. – № 1. – С. 30–33.

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

Михальчук Н. О., д.психол.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне),
Івашкевич Е. З., к. психол. н., доц. (Рівненський державний гуманітарний університет)

МІЖСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

***Анотація.** В статті розкрито особливості прояву соціального інтелекту індивіда у міжособистісній взаємодії. Досліджено особливості та детермінанти становлення соціального інтелекту. Охарактеризовано соціальний інтелект педагога з урахуванням його комунікативної компетентності. Запропоновано авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.*

***Ключові слова:** загальний інтелект, соціальний інтелект, міжособистісна взаємодія, комунікативна компетентність, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.*

***Аннотация.** В статье раскрыты особенности проявления социального интеллекта индивида в межличностном взаимодействии. Исследованы особенности и детерминанты становления социального интеллекта. Дана характеристика социального интеллекта педагога с учётом его коммуникативной компетентности. Предложена авторская концепция социального интеллекта, которая предполагает, что социальный интелект включает когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры.*

***Ключевые слова:** общий интелект, социальный интелект, межличностное взаимодействие, коммуникативная компетентность, когнитивная, мнемическая, эмпатийная подструктуры социального интеллекта.*

***Annotation.** In this article the peculiarities of social intellect of the person in the process of interpersonal interaction were described. The peculiarities and factors of the social intellect developing were shown. Social intellect of a teacher according to his/her communicative competence was characterized. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures.*

***Keywords:** general intellect, social intellect, interpersonal interaction, communicative competence, cognitive, mnemonic and emphatic structures of social intellect.*

Проблема соціального інтелекту педагога є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, у великій мірі визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій, що свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм з гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і, при цьому, не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

До того ж, не всі питання з цієї проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності.

В психології проблема соціального інтелекту розглядалася під кутом зору розуміння людини людиною (О. О. Бодальов), становлення соціального мислення (К. О. Абульханова-Славська), міжособистісної взаємодії (М. М. Обозов), комунікативної компетентності (Ю. М. Ємельянов). На сьогодні соціальний інтелект розглядається як самостійний психологічний феномен (М. І. Бобнева, Н. О. Кудрявцева, В. М. Куніцина та ін.).

В останніх дослідженнях, проведених під керівництвом О. С. Михайлової, зазначено, що соціальний інтелект має пряму позитивну кореляцію з навичками спілкування людей. Це стосується і міжособистісного спілкування, і формування взаємостосунків з іншими, і розуміння інших людей. Багато з цих властивостей є вродженими, але, разом з тим, міжособистісні навички можуть набуватися людиною в будь-якому віці. Емпатія, чутливість, почуття гумору, відкритість і готовність зрозуміти партнера, як правило, викликають відповідну реакцію. Подібні прояви описуються більш широким терміном – «міжособистісне спілкування». Воно вмщує і невербальні форми спілкування, які відіграють неабияку роль у розвитку взаємостосунків між

людьми і також пов'язані з рівнем розвитку соціального інтелекту особистості [1, с. 26]. Доведено, що найважливішим принципом в міжособистісних навичках є так звана відповідність або створення образу подібності. Як правило, принцип відповідності є визначальним фактором в багатьох аспектах міжособистісного спілкування. Це може бути відповідність: поз і мови тіла; різних аспектів голосу (тону, висоти звуку, швидкості мовлення); цілей спілкування (загальні настановлення та бажання); цінностей (погодження з тим, що є надзвичайно важливим); інтересів і досвіду (набуття особистісно значущого досвіду, надання переваги певним заняттям, цікавим для даної людини).

Отже, соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації людей. Соціальний інтелект виконує регулятивну функцію щодо пізнавальних процесів особистості, пов'язаних з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей тощо). До процесів, які регулюються соціальним інтелектом, відносяться соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять і соціальне мислення.

Метою нашої роботи є дослідження сутності соціального інтелекту особистості, розкриття особливості та детермінанти його становлення, зокрема, у педагогів, а також розроблення власної концепції, яка розкриватиме структуру цього складного психологічного феномену.

Зважаючи на актуальність цієї проблеми, *завданнями* нашої статті є:

1. Окреслити особливості прояву соціального інтелекту індивіда у міжособистісній взаємодії.
2. Розкрити особливості та детермінанти становлення соціального інтелекту.
3. Охарактеризувати соціальний інтелект педагога з урахуванням його комунікативної компетентності.
4. Запропонувати авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

На жаль, в психологічній літературі є лише поодинокі емпіричні дослідження соціального інтелекту особистості, які не дають вичерпного уявлення щодо даного складного феномену. Наприклад, Р. Стернберг [2] проводив опитування серед людей різних соціальних верств суспільства з метою з'ясування того, що саме вони вкладають у поняття соціального інтелекту. Дослідження показало, що люди розуміють під ним наступне:

1. *Здатність до розв'язання практичних завдань.* Це означає, що людина здатна розмірковувати логічно і розсудливо, бачити всі аспекти певної проблеми; приймати виважені рішення; звертатися до оригінальних джерел потрібної інформації; вислуховувати всі аргументи, погоджуватися чи не погоджуватися зі співрозмовником і т.п.

2. *Вербальна здатність*. Володіння цією здатністю має на увазі, що людина говорить ясно і з чіткою артикуляцією; добре розуміє прочитане; має достатній для освіченої особистості словниковий запас; не відчуває труднощів у написанні різних за складністю текстів; ефективно спілкується з людьми і т.д.

3. *Соціальна компетентність*, тобто здатність до прийняття інших такими, які вони є; такі люди, як правило, не запізнюються на зустрічі, формують справедливі оцінні судження, висловлюють співчуття до потреб і бажань інших людей, є допитливими та мають широкі інтереси і т.д. [2, с. 18]

На думку Г. Адлера [3], соціальний інтелект включає: розуміння інших; соціальні навички; знання особливостей спілкування тощо.

1. *Розуміння інших*. Передбачає уміння розпізнавати і адекватно розуміти почуття інших людей – це ядро емоційного інтелекту. Іноді ця структура за своїми характеристиками наближується до емпатії. Люди, які мають добре розвинену емпатію, є більш чутливими до менш помітних соціальних сигналів, які виражають потреби і бажання оточуючих.

В роботах Г.Адлера наголошується, що соціальний інтелект не пов'язаний з якоюсь однією сферою життя або певним типом поведінки людини. Проте, найчастіше ця характеристика розуму використовується, коли мова йде про сім'ю, друзів, колег по роботі, тобто про близьких.

2. *Соціальні навички*. Цей аспект соціального інтелекту поширюється на друзів, родину і колег по роботі, хоча також він розповсюджується на більш широкі соціальні групи і суспільство в цілому. «Соціально розумні» люди мають сформовану «соціальну свідомість», «соціальну грамотність», а також добре ознайомлені з основами спілкування з оточуючими людьми.

Соціальні навички поширюються на міжкультурну комунікацію, фасилітують толерантність щодо людей. Це вимагає певних вузько спрямованих знань (таких, як національна чи організаційна культура, звичаї і звички) і навичок (як саме поводити себе, бути соціально прийнятним тощо).

3. *Знання особливостей спілкування*. Один з аспектів соціального інтелекту – це здатність створювати ситуації взаємовигідних стосунків з іншими і отримувати від цього задоволення. Міжособистісні навички спілкування, такі, зокрема, як розуміння почуттів оточуючих, є важливим фактором як нашого повсякденного існування, так і організації будь-яких справ, спільних з іншими людьми. Саме від знання особливостей спілкування великою мірою залежать добрі взаємостосунки з оточуючими.

Подібним чином Дж. Гілфорд [4] розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактора загального інтелекту і пов'язаних, насамперед, з пізнанням поведінкової інформації у міжособистісній взаємодії. Соціальний інтелект – здатність, що визначає успішність оцінки прогнозування і розуміння поведінки інших людей. Ці

здібності можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати.

Отже, соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, усвідомлення мовної продукції людини, а також її невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю в професіях типу «людина-людина», а також у деяких професіях «людина-художній образ». В онтогенезі соціальний інтелект розвивається дещо пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія. Його формування значно стимулюється початком шкільного навчання. У цей період збільшується коло спілкування дитини, розвиваються його сенситивність, соціально-перцептивні здібності, здатність переживати за іншого без безпосереднього сприйняття його почуттів, здатність до децентрації (вміння приймати точку зору іншої людини, відрізняти свою точку зору від інших можливих), що й становить основу соціального інтелекту особистості [1; 4].

На думку Ю. М. Ємельянова, формуванню соціального інтелекту педагога сприяє наявність сенситивності – особливої, що має емоційну природу, чутливості стосовно психічних станів інших, їх прагнень, цінностей і цілей. Сенситивність, в свою чергу, передбачає розвиток емпатії – здатності відчувати емоційний резонанс в результаті сприймання переживань іншої людини. Онтогенетичну емпатію покладено в основу соціального інтелекту, але з роками ця здатність притупляється, витісняючись символічними засобами респонсивності (вербальним вираженням почуттів).

Дослідник виокремлює наступні детермінанти становлення соціального інтелекту людини:

1) *життєвий досвід* – йому належить провідна роль у розвиткові комунікативної компетентності. Важливим в цьому плані є досвід міжособистісного спілкування, адже за своєю внутрішньою структурою він є соціальним (вміщує інтеріоризовані норми і цінності конкретного суспільного середовища). За своїм змістом цей досвід є індивідуальним утворенням (ґрунтується на індивідуальних особливостях людини і стратегіях пізнання подій особистого життя);

2) *мистецтво* – естетична діяльність, яка збагачує людину і як її творця, і як реципієнта, який лише сприймає твори мистецтва. Мистецтво, в свою чергу, фасилітує розвиток комунікативних умінь, здібностей та здатностей людини;

3) *загальна ерудиція* – це запас достовірних і систематизованих гуманітарних знань, що відносяться до історії і культури людського спілкування, які даний індивід опанував;

4) *наукові методи* – припускають інтеграцію всіх аспектів (сторін) комунікативної компетентності і, таким чином, відкривають можливості для опису, концептуалізації, тлумачення та прогнозування наслідків

міжособистісної взаємодії з метою подальшої розробки практичних засобів, що сприятимуть підвищенню комунікативної компетентності людини на рівні окремої особистості, групи чи колективу, а також всього суспільства [5, с. 58].

Комунікативна компетентність педагога за своєю формою та змістом безпосередньо співвідноситься з особливостями соціальних ролей, які виконує індивід. Ю. М. Ємельянов також, як і інші дослідники, пов'язує соціальний інтелект із соціальною адаптацією. При цьому, зазначає вчений, соціальний інтелект педагога передбачає вільне володіння людиною вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки, які виконують роль видів семіотичних систем. Вчений доповнює комунікативну компетентність елементами, що відносяться до усвідомлення людиною умов реального оточуючого середовища (соціального та фізичного), а також до здатності впливати на навколишню дійсність з метою досягнення своїх цілей; при цьому для людини є важливим, щоб власні дії були зрозумілими для інших. Цей аспект комунікативної компетентності вимагає усвідомлення:

- а) власних потреб і ціннісних орієнтації, технік пізнавальної діяльності;
- б) своїх перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє оточення без суб'єктивних спотворень і «систематизованих сліпих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);
- в) власної готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі;
- г) своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культури (реальний інтернаціоналізм);
- д) своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з впливом факторів зовнішнього середовища (екологічна психокультура);
- е) способів персоналізації довкілля (матеріальне втілення «почуття господаря»);
- ж) рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища існування – житла, землі як до джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектурного та мистецького витвору тощо) [5, с. 72].

Говорячи про шляхи підвищення комунікативної компетентності педагога, Ю. М. Ємельянов зазначає, що комунікативні вміння та соціальний інтелект є важливими у міжособистісних стосунках, проте вони є вторинними (як у філогенетичній, так і в онтогенетичній перспективі) щодо фактору здійснення людьми спільної діяльності. Тому ключові способи підвищення рівня розвитку соціального інтелекту слід шукати не у формуванні поведінкових умінь і не в ризикованих спробах реконструкції власної особистості, а в шляхах активного усвідомлення індивідом природних міжособистісних ситуацій і самого себе як учасника цих ситуацій, в шляхах розвитку соціально-психологічної уяви, що дозволяє бачити світ ніби з точки зору інших людей [5, с. 74].

На думку О. С. Михайлової [1], соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здатність, що забезпечує успішність спілкування та соціальної адаптації, здатність прогнозувати поведінку людей у різних життєвих сферах, в різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, почуття та емоційні стани людини за допомогою невербальної й вербальної експресії.

О. С. Михайлова пише, що формуванню соціального інтелекту сприяють не тільки соціальна перцепція, соціальна пам'ять, соціальне мислення, а й соціальна сенситивність. Під нею вченою, так як і Ю. М. Ємельяновим, розуміється особлива, що має емоційну природу, чутливість щодо психічних станів інших, їх прагнень, цінностей і цілей [1, с. 6–9].

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проєкції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. В своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом з тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає («приймає») іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди являє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе постулатами; з іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного – до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах у відношенні до взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання

інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Наявний на рівні мнемічного компонента комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен з цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного компонента у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. При цьому оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості

з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

До сих пір в психології залишається не до кінця зрозумілим зв'язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку деякій якості особистості та безпосередній здатності індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи та аналізуючи ситуації повсякденного життя. В загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та переробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені дані функції?

Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантною стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий»),

«емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

Більш докладно структура соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

1. Михайлова Е. С. Социальный интеллект: тернистый путь от понятия к методике [Текст] / Е. С. Михайлова // Психологическая газета. – 1996. – № 9. – С. 6–9.
2. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.
3. Адлер Г. Техника развития интеллекта [Текст] / Г. Адлер. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.
4. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
5. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 163 с.

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

Михальчук Ю. О., к.психол.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВНЗ

***Анотація.** У статті досліджено сутність внутрішньоособистісного та міжособистісного конфлікту. Обґрунтовано необхідність навчання майбутніх менеджерів рефлексії свого «Я» під час навчання у ВНЗ. Наведено приклади психотехнік когнітивно-орієнтованого методу корекції, що спрямовані на розкриття нових граней свого внутрішнього світу, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів та самоудосконалення. Здійснено огляд суб'єктивних факторів, що чинять ймовірнісний вплив на спрямованість конфліктної взаємодії. Проаналізовано розвиток конфліктогенних якостей особистості в інтелектуальній, мотиваційно-потребовій, афективній та предметно-практичній сферах майбутнього фахівця.*

***Ключові слова:** внутрішньоособистісний конфлікт, міжособистісний конфлікт, рефлексія, конфліктогенні уміння.*

***Аннотация.** В статье исследована сущность внутриличностного и межличностного конфликтов. Обосновано необходимость обучения будущих менеджеров рефлексии своего «Я» во время обучения в ВУЗе. Предложены примеры психотехник когнитивно-ориентированного метода коррекции, направленные на раскрытие новых граней своего внутреннего мира, разрешение внутриличностных конфликтов и самосовершенствования. Осуществлен обзор субъективных факторов, оказывающих вероятностное влияние на направленность конфликтного взаимодействия. Проанализировано развитие конфликтных качеств личности в интеллектуальной, мотивационно-потребностной, аффективной и предметно-практической сферах будущего специалиста.*

***Ключевые слова:** внутриличностный конфликт, межличностный конфликт, рефлексия, конфликтные умения.*

***Annotation.** In the article the psycho-pedagogical analysis of the essence of intrapersonal and interpersonal conflicts has been made. The author justifies the need of training future managers the ability of reflection his «Self» while studying at the University and gives examples of psycho-cognitive-based correction method aimed at disclosing the new features of his inner world, solve interpersonal conflicts and self-improvement. The overview of subjective factors that influence on the probability of conflict orientation has been made. The development of personality's conflict traits in the intellectual, demand-motivational, affective and practical areas of specialists has been analyzed.*

Keywords: *intrapersonal conflict, Id, Ego, Superego, interpersonal conflict, reflection, conflictogenic skills.*

Конфліктогенність професійного середовища носить об'єктивний характер, що підтверджується філософсько-соціологічною та психологічною (в тому числі психоаналітичною) традиціями. Конфлікт є, з одного боку, носієм протиріч, з іншого – джерелом розвитку і вдосконалення соціальних систем. Для успішної реалізації професійної діяльності у конфліктогенному середовищі фахівцеві необхідна відповідна теоретико-практична підготовка.

Модель сучасного фахівця включає професійно важливі якості, що визначають ефективність та успішність його професійної діяльності. Конфліктологічна складова, як компонент такої моделі, відображає властивості конфліктогенного буття та внутрішні протиріччя, з якими стикається особистість у ході свого розвитку, в тому числі під час навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Професійна діяльність за своєю природою є конфліктною. Як система взаємопов'язаних елементів вона потенційно містить у собі конфліктогенність, що, одночасно, є показником дисфункції і розвитку системи. Так, перед сучасним фахівцем стоїть завдання не лише самопізнання та саморегуляції своїх емоційних станів, прийняття конструктивних рішень, але й розвитку своїх можливостей у конфліктогенних і конфліктних ситуаціях.

Науковцями визначено конфліктологічну культуру та її окремі компоненти: конфліктологічна компетенція, грамотність, компетентність, готовність, конфліктна компетенція (А. Лукашенко, В. Андреев, Г. Антонов, С. Гиренко, Є. Дурманенко, О. Іонова, В. Журавльов, Н. Підбуцька, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін.). Сутність конфлікту й основних понять, що його описують, типології конфліктів, їх причини і стратегії розв'язання, умови запобігання конфліктам та рекомендації щодо конструктивного їх вирішення вивчали А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородін, Н. Грішина, О. Донченко, В. Друзі, Н. Коряк, Г. Ложкін, М. Пірен, Л. Петровська, Д. Скотт, Т. Титаренко, Р. Фішер, А. Шипілов, У. Юрі та ін. Зв'язок конфліктів з проблемами професіоналізації особистості досліджували І. Ващенко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Ложкін та ін. Особливості професійної конфліктологічної підготовки, зокрема: конфліктна ситуація й конфлікт як засіб становлення конфліктної компетенції, розглядали В. Афонькова, А. Донцов і Т. Полозова, А. Єршов, І. Хасан та ін.

Метою нашої статті є визначення особливостей конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців сфери управління як необхідної умови формування професійної культури останніх.

Професійний конфлікт проявляється на внутрішньоособистісному та міжособистісному рівнях, тому формування конфліктологічної культури як мета професійної освіти, є можливим лише за умови рефлексії особистістю внутрішньоособистісних конфліктів та формування конфліктологічної

компетентності майбутнього фахівця, що дасть можливість конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів у професійному житті.

Розглянемо сутність внутрішньоособистісного конфлікту [1]. За теорією З. Фрейда, особистість людини – це енергетична та динамічна система, основними підсистемами якої є Ід, Его, Суперего. Ід – вихідний компонент особистості, що присутній в людині з дня її народження, включає всі спадкові, інстинктивні потяги, є джерелом всієї психічної енергії, неусвідомлюване, егоїстичне та ірраціональне начало за своєю природою. Потребує миттєвого задоволення (розрядки) своїх потягів. Керує виключно принципом задоволення, інтроєктує в себе все те, що призводить до задоволення та відштовхує все те, що викликає незадоволення. Нездатне розрізняти об'єкти від образів об'єктів, об'єктивне від суб'єктивного. Его – є тією частиною функцій Ід, що виникає спеціально для управління процесом задоволення потягів Ід у зовнішньому світі. Головною метою Его – логічний аналіз та оцінка зовнішніх об'єктів в якості об'єктів можливого задоволення Ід, а також шансів досягти успіху. Підпорядковується принципу реальності, адже задоволення потреб має відбуватися в потрібному місці, в потрібний час і з найменшим ризиком. Якщо ризик перевищує допустиму норму або є відсутнім потрібний об'єкт, Его здатне відкладати чи затримувати розрядку потягів Ід. Его – є усвідомлюваним, раціональним та логічним за своєю природою. Свою енергію запозичує в Ід. Суперего являє собою ту частину функцій Его, що відповідають за соціальну адаптацію, мотивацію та саморегуляцію особистості, проявляє себе у вигляді «внутрішнього голосу», «почуття провини, совісті та справедливості», є носієм моральних цінностей та ідеалів, що інтроєктуються в процесі взаємодії зі значущими іншими. Суперего володіє правом нагороджувати та карати. Свою енергію позичає в Ід та Его. Як й Ід, Суперего зажди наполягає на миттєвому задоволенні своїх моральних потреб, деколи, навіть, всупереч розумним вимогам Его, вимоги Суперего у більшості випадків є неусвідомлюваними за своєю суттю. Іншими словами, Суперего може бути джерелом неусвідомлюваних та ірраціональних імперативів.

Всі три описані підсистеми конкурують одна з одною за отримання енергії особистості. Кожна підсистема отримує енергію за рахунок інших, при цьому загальна кількість енергії в певну одиницю часу залишається постійною. Якщо одна система передає (вкладає, інвестує) свою енергію іншій підсистемі, то цей процес називають катексисом. Катексис буде позначатися знаком «+». Якщо деяка підсистема, навпаки, намагатиметься зменшити енергетичну дію на саму себе, то цей процес прийнято називати антикатексисом. Антикатексис як зменшення катексиса позначається знаком «-». Енергетична взаємодія всіх трьох підсистем й зовнішньої реальності можна представити у вигляді комбінації їх катексисів та антикатексисів. При цьому деякі з таких комбінацій можуть бути конфліктними

(незбалансованими, амбівалентними). Всі конфлікти, в яких є присутніми лише змінні – потяги Ід (i), реакції Его (e), реакції Суперего (s) будемо називати внутрішньоособистісними. Якщо в конфлікті є присутнім змінна g, то цей конфлікт можна назвати міжособистісним і такий конфлікт слід аналізувати в єдності із внутрішньоособистісним.

Вихідним конфліктом особистості, зі спроби розв'язання якого починається розвиток кожної особистості, і наслідки якого впливають на все його подальше життя, – це конфлікт між Ід, що потребує миттєвого задоволення своїх потягів і зовнішнім світом (реальністю) та антикатексуе більшість із них.

Із появою Его підсистема Ід залишається без можливості безпосереднього контакту із зовнішньою реальністю. Функцію контакту із зовнішньою реальністю бере на себе Его, що не виключає появу самостійних конфліктів між зовнішньою реальністю та Его. Ід для задоволення своїх потягів мусить досягти згоди Его. Завдяки особливій ролі Его вихідний конфлікт особистості трансформується у конфлікт між Ід та Его, який прийнято називати невротичним. Невротичний конфлікт – це конфлікт двох потягів Ід, одне з яких потребує миттєвого задоволення, а інше, що підтримується (катексується) Его, стає цьому на заваді.

Невротичний конфлікт є наслідком і одночасно розвитком неконструктивного розв'язання базового конфлікту особистості в минулому, особливо в дитинстві. Дисбаланс, що породжує невротичний конфлікт переживається у вигляді невротичної тривоги. Безпосередньо внутрішньою причиною невротичної тривоги слугують потяги Ід, що оцінюються Его як недопустимі. Невротичний конфлікт утворює ядро всіх психоневрозів – особистісних розладів, за яких головною метою поведінки особистості є уникнення тривоги або, принаймні, зменшення її рівня. При цьому, причини тривоги, як правило, не усвідомлюються або видозмінюються в результаті застосування захисних механізмів Его.

Якщо несумісність Его з будь-якими потягами Ід породжує невротичний конфлікт, то несумісність Его з вимоги або ідеалами Суперего породжує моральний конфлікт, який в залежності від того чи має він невротичне походження чи ні, може бути справжнім (усвідомлюваним) чи морально-невротичним (неусвідомлюваним). В усвідомлюваних моральних конфліктах причини та наслідки є зрозумілими. Моральна тривога також носить усвідомлюваний характер і може приймати форму сорому та почуття провини. В морально-невротичних конфліктах звинувачення Суперего має невротичну основу – це будь-які витісненні потяги Ід.

Вважаємо, що важливим для майбутніх менеджерів є рефлексія свого «Я» під час навчання у ВНЗ, що допоможе не лише у самопізнанні та розкритті нових граней свого внутрішнього світу, але й вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів та самоудосконаленні. Можливість аналізу особистістю власної ретроспективної поведінки, в тому числі

конфліктної, з'являється в особистості під час навчання у ВНЗ на практичних та лабораторних заняттях з «Психології конфліктів» та «Психології управління» в разі організації викладачем групової та індивідуальної форм психологічної роботи за допомоги методів активного соціально-психологічного навчання: групових дискусій, рольових та ділових ігор, аналізу ситуацій, самоспостереження та самоаналізу. Важливим, на нашу думку, є робота з Тінню (Тінь – описаний К. Г. Юнгом архетип, що являє собою відносно автономну частину особистості, яка складається з особистісних і колективних психічних настановлень, які не можуть бути прийнятими особистістю через несумісність зі свідомим уявленням про себе), адже саме тіньові особливості особистості дають можливість зрозуміти структуру особистості молодшої людини, мотиви її поведінки, здійснити ретроспективний аналіз внутрішніх переживань та дій тощо. Здійснений аналіз дає можливість «побудувати» модель прогностично-орієнтованої, ймовірно-передбачуваної поведінки у конфліктних ситуаціях.

Так, внутрішньособистісні конфлікти повинні розглядатися в якості інтерпсихічної основи процесу професійної конфліктологічної підготовки, для розвитку конфліктологічної культури фахівця. Рефлексія особистістю власних внутрішньособистісних конфліктів залежатиме від якості побудови занять та оволодіння студентами рефлексивними механізмами психіки.

Опишемо психотехніки, спрямовані на розвиток рефлексивних навичок.

1) «Щоденник думок» / «Психологічний робочий зошит». Протягом певного часу, наприклад, 2–4-х тижнів пропонується фіксувати власні позитивні та негативні думки та емоційні стани. Подальший аналіз допоможе усвідомити свою психологічну проблему та зумовить зміну забарвлень негативних переживань. Вправа спрямована на фіксування свого внутрішнього життя в його розвитку.

2) «Позитивна переоцінка». Пропонується скласти перелік п'яти негативних ситуацій або явищ особистого життя та знайти в них позитивні моменти. Вправа спрямована на усвідомлення та зміну негативного забарвлення життєвих ситуацій, що сприймалися як абсолютно негативні.

3) «Три варіанти події». Пропонується згадати складну життєву ситуацію у житті та письмово виконати наступну роботу: а) придумати 3 варіанти того, як вона могла би погіршитися; б) придумати 3 варіанти її поліпшення; в) розглядаючи шляхи погіршення ситуації, слід проаналізувати те, чого слід надалі уникати й те, чого слід навчитися. Важливо записати та доповнити речення: «Мені потрібно навчитися...», «Надалі буду...».

4) «Усвідомлення бажань». Пропонується сформулювати свої бажання та мрії у вигляді списку або створити колаж (через символічне зображення мрій). Наступний етап складається із аналізу бажань за ступенем реалістичності через виділення позитивних та негативних сторін у бажанні, аналізу мотивів бажання та зусиль (енергії) для його здійснення (для більш глибокого аналізу слід написати покроковий план досягнення

власної мети). При виконанні вправи важливо здійснити ретроспективний аналіз власних мрій та бажань із рефлексією стратегій, що призвели до невдачі (поразки). Схожою вправою є психотехніка «Дерево мети».

5) «Кроки до успіху». Пропонується на аркуші зобразити сходи, що призведуть до професійного успіху та на кожній сходинці написати дію, що буде поступовим – тактичним кроком до запланованого результату.

Запропоновані психотехніки відносять до технік когнітивно-орієнтованого методу корекції, що спирається на конструктивний аналіз проблем та суперечностей з метою знаходження реальних шляхів їх подолання, керування власними емоційними станами, поведінкою та, в глобальному результаті – керування життям. Крім того, серед психотехнік когнітивно-орієнтованого методу корекції використовують вправи, спрямовані на розвиток впевненості в собі, почуття власної гідності, відпрацювання прийняття управлінських рішень і створення власного індивідуального іміджу, поліпшення взаємин з іншими людьми, вправи на корекцію емоційних розладів та негативних емоційних станів, прийняття конструктивних рішень у кризових та стресових ситуаціях, психологічний аналіз власних почуттів, бажань, емоційних станів. Цікавим і не менш ефективним в когнітивно-орієнтованому методі корекції є використання непрямих методів, а саме: аналіз легенд, крилатих виразів, літературних творів, фільмів, притч, випадків з життя. Описані вправи спрямовані, крім вже перерахованого, на збереження психічного здоров'я особистості, попередження виникнення психологічних проблем, адже ірраціональні переконання, негативні емоційні стани призводять до хибного сприймання дійсності, а негативний образ мислення викликає негативні почуття та очікування.

На індивідуальному рівні формування конфліктологічної культури сприяє професійному становленню фахівця: оволодіння знаннями про особливості внутрішньоособистісного та міжособистісних конфліктів, їх проявах, а також способах продуктивних психологічних захистів, технологіях й техніках подолання криз професійного зростання сприятиме професійному становленню фахівця.

Якщо функцією внутрішньоособистісного конфлікту є гармонізація внутрішнього світу, самопізнання та саморозвиток, то до конструктивних функцій міжособистісних конфліктів слід віднести регулятивну та перетворювальну функції, які полягають у: 1) гармонізації взаємовідносин суб'єктів професійної діяльності; 2) узгодженні їх взаємних дій; 3) забезпеченні ефективної професійної діяльності та професійного становлення в умовах професійного конфлікту; 4) перетворенні конфліктогенного професійного середовища з метою попередження подальших конфліктів.

Говорячи про важливість формування конфліктологічної культури майбутнього фахівця, слід визначити сукупність індивідуальних та професійно-важливих якостей (характеристик), які впливають на структуру та динаміку професійних конфліктів (конфліктологічних ситуацій) як

складової конфліктогенного професійного середовища. Конфліктологічна діяльність включає такі щабелі: пізнавальну (гносеологічну), оцінкову (аксіологічну), регульовальну та перетворювальну (праксеологічну) діяльності, що в конфліктології [2, с. 38] пов'язано з процесом та результатом вирішення конфліктів.

На думку Н. В. Грішиної суб'єктивними чинниками конфліктологічних процесів є сприймання ситуації як конфліктної та суб'єктивні регулятори конфліктної взаємодії опонентів [3]. Нею встановлено, що в процесах сприймання і визначення соціальної ситуації як конфліктної провідне місце займають механізми категоризації та інтерпретації. Ці механізми є способами систематизації індивідом навколишнього середовища у відповідності до складності ситуації, стають основою подальших дій індивіда, регулятором активності особистості. Від того, як оцінюється, яким змістом наділяється і як пояснюється конфліктна ситуація, залежить далі конфліктна поведінка індивіда: «... якщо людина визначає ситуацію як конфліктну, вона стає конфліктною, бо у своїх подальших діях в даній ситуації вона ґрунтується на тому значенні, яке надає ситуації, відповідно розвиваючи конфліктну взаємодію, оцінюючи дії партнера, вибираючи стратегії поведінки» [3, с. 171]. Ця точка зору відповідає загальнопсихологічному розумінню взаємодії суб'єкта із ситуацією (Л. С. Виготський, О. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), де суб'єктивні чинники завжди включені в генезу ситуації та на основі принципу єдності індивіда й соціального середовища розглядаються в якості детермінанти соціальної взаємодії.

Очевидно, що наділення конфліктною характеристикою ту чи іншу важку ситуацію соціальної взаємодії, визначається наявністю в свідомості індивіда уявлень про конфлікт. На основі отриманих теоретичних уявлень, особистість порівнює ситуацію за певними параметрами (учасники, об'єкт), з наявними у нього знаннями та категоризує їх у відповідні типи конфліктів, що сприяє реалізації професійних функцій в умовах конфлікту.

Тобто, знання про конфлікт категоризує наявну ситуацію як конфліктну і відносить її до певного типу конфлікту. Проте, у соціальній психології виділяють помилки в усвідомленні конфліктної ситуації і позначають останні наступними термінами: «неадекватно зрозумілий конфлікт», «незрозумілий конфлікт», «хибно зрозумілий конфлікт» [4, с. 9]. Отже, важливими компонентами конфліктологічної культури майбутнього фахівця є, насамперед, система знань про конфлікт.

Інші види конфліктологічної діяльності – оцінкова, регульовальна та перетворювальна формуються на основі суб'єктивних чинників, що мають ймовірнісний вплив на спрямованість конфліктної взаємодії опонентів. Підсумовуючи численні праці науковців (В. Андрєєв, Г. Антонов, А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородін, С. Гиренко, Н. Грішина, О. Донченко, В. Друзі, Є. Дурманенко, О. Іонова, В. Журавльов, Г. Ложкін, А. Лукашенко, Н. Підбуцька, М. Пірен, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Титаренко, Т. Черняєва

та ін.), вважаємо, що суб'єктивними чинниками, що формують конфліктологічну позицію індивіда належать сфери особистості: когнітивна як система конфліктологічних знань, мотиваційно-потребова, афективна, сфера особистісної саморегуляції, в якій поряд з самооцінкою, вольовою регуляцією, рівнем домагань, суб'єктивної локалізації контролю провідне місце займає рефлексія фахівця в процесі визначення конфліктної ситуації й самовизначення в ній. Отже, процес переосмислення, перебудови суб'єктом своєї свідомості, своєї діяльності та спілкування базується на особистісно-смісловій обумовленості, яка, у свою чергу, є проявом життєвої позиції індивіда [5, с. 157].

Важливим у сфері особистісної саморегуляції, поряд із самооцінкою, вольовою регуляцією, рівнем домагань, суб'єктивної локалізації контролю провідне місце займає рефлексія фахівця в процесі визначення конфліктної ситуації та самовизначення в ній. Це є процесом переосмислення, перебудови суб'єктом своєї свідомості, своєї діяльності та спілкування, що базується на особистісно-смісловій обумовленості, яка, у свою чергу, є проявом життєвої позиції індивіда [5, с. 157]. Вправи, описані нами вище, спрямовані на формування рефлексивних вмій майбутнього фахівця сфери управління.

Розвиток конфліктогенних якостей особистості відбувається послідовно і бере свій початок в інтелектуальній сфері. Так, у процесі вивчення конфліктології майбутній фахівець засвоює такі положення: предмет, принципи і завдання конфліктології; конфлікти в різних сферах людської взаємодії, рівні прояву й типологію конфліктів; аналітичну модель і діагностику конфліктів; динамічні моделі конфлікту; стратегії поведінки учасників конфлікту; прогнозування; технологію і методи попередження конфліктів; способи, методи і засоби вирішення конфліктів; посередництво при вирішенні конфліктів; етичні моменти при вирішенні конфліктів тощо. Розвиток конфліктогенних якостей особистості у мотиваційно-потребовій та афективній сферах включає розвиток саморегуляції та рефлексії майбутнього фахівця, високий рівень особистісної зацікавленості у вирішенні внутрішньо-особистісних конфліктів та гармонізації внутрішнього життя, вміння керувати негативними емоційними станами та наявність цілей розвитку конфліктологічної культури майбутнього фахівця. Третім етапом – є розвиток конфліктологічних умінь, тобто розвиток предметно-практичної сфери майбутнього фахівця. Важливим, на нашу думку, є забезпечення інтегрованого підходу в організації навчання у ВНЗ, за якого на кожному етапі формування конфліктологічної культури включено розвиток усіх сфер майбутніх фахівців в єдності. Крім того, вважаємо, що кожен етап формування конфліктологічної культури фахівця повинен включати в себе також досвід творчої конфліктологічної діяльності.

Так, система науково-теоретичних професійних знань про конфлікт призначена для вироблення вмій професійно-наукового аналізу конфлікту,

практичних умінь та навичок операційного впливу, що спрямовані на оволодіння конструктивними способами вирішення конфлікту; при цьому рефлексивно-оцінковий блок як система умінь і навичок дозволяє провести зіставлення реального результату вирішення конфлікту з бажаним, призначений для аналізу постконфліктної ситуації та здійснення глибинного ретроспективного аналізу конфліктів минулого.

Розвиток конфліктогенних якостей та умінь у мотиваційно-потребовій, афективній та предметно-практичній сферах стає можливим за умови використання на навчальних заняттях інтерактивних методів навчання, які повинні бути структуровані в ігровий комплекс, що є процесуальним компонентом, а саме тим, що відтворює ситуативні параметри майбутнього професійного конфліктогенного середовища. Так, доцільно використовувати літературні твори, в яких присутній опис конфліктів; різноманітні ігри, у яких закладено конфліктну взаємодію, метод аналізу художнього та ілюстративного матеріалу, рольові ситуації, аналіз ситуацій, метод ретроспекції; актуалізація спогадів, що ілюструють ситуації конфліктної взаємодії [4], розігрування ролей, метод «театралізації конфлікту».

Сучасний фахівець повинен бути підготовлений не лише реалізовувати професійні завдання в умовах конфліктного професійного середовища, але й перетворювати його з метою попередження негативних конфліктів, а також бути готовим до оптимального конструктивного подолання професійних та особистісних криз як бар'єрів на шляху до формування високого рівня професійної культури. У зв'язку із тим, є необхідним розвиток рефлексивних навичок майбутніх фахівців сфери управління для аналізу й вирішення внутрішньоособистісних конфліктів та розвиток конфліктогенних якостей останніх в інтелектуальній, мотиваційно-потребовій, афективній та предметно-практичній сферах.

1. Светлов В. А. Конфликт: модели, решения, менеджмент / В. А. Светлов. – СПб. : Питер, 2005. – 540 с. 2. Бородкин Ф. М. Внимание : конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск, 1989. – 189 с. 3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб., 2000. – 464 с. 4. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Е. С. Заир-Бек. – СПб., 1996. – 40 с. 5. Психология и педагогика : [учеб. пособие] / [под ред. К.А. Абульхановой и др.] – М., 1998. – 320 с. 6. Лукашенок Л. А. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л. А. Лукашенок. – М., 1998. – 20 с.

Рецензент: д.психол.наук, проф. Ставицький О. О.

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

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У РОБОТІ НАД ЗАДАЧАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

***Анотація.** У статті досліджено проблеми розкриття змісту та теоретико-методичних основ педагогічної творчості майбутніх учителів початкової школи у роботі над задачами з курсу математики. Визначено перспективи математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, здатних творчо застосовувати здобуті знання, уміння й навички. Запропоновано шляхи покращення творчої роботи над задачами на початковому курсі математики.*

***Ключові слова:** математична освіта, педагогічна творчість на уроках математики, система задач у початковому курсі математики.*

***Аннотация.** В статье исследованы проблемы раскрытия содержания и теоретико-методических основ педагогического творчества будущих учителей начальной школы в работе над задачами в курсе математики. Определены перспективы математической подготовки будущих учителей начальной школы, способного творчески применять приобретенные знания, умения и навыки. Предложены пути улучшения творческой работы над задачами в начальном курсе математики.*

***Ключевые слова:** математическое образование, педагогическое творчество на уроках математики, система задач в начальном курсе математики.*

***Annotation.** The article considers the problem of the contents, theoretical and methodological foundations of future primary school teachers' pedagogical creativity in the work on problems in the course of mathematics. The prospects of the mathematical training of future primary school teachers who can creatively apply acquired knowledge and skills are identified. The ways of improving creative work on mathematical problems in an initial course of mathematics are suggested.*

***Keywords:** mathematical education, pedagogical creativity in math class, the system of mathematical problems in the initial course of mathematics.*

Одним із соціальних замовлень щодо математичної підготовки, які виписані в освітній галузі «Математика» Державного стандарту початкової загальної освіти, є не стільки оволодіння знаннями, уміннями та навичками, скільки розвиток математичного мислення з певними

характеристиками. Традиційна система навчання математики орієнтує на передачу знань, тоді як спрямованість на розвиток та оновлення навчального процесу початкової школи передбачає формування творчої особистості молодшого школяра [1].

Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, самостійність у навчанні. В основі педагогічної майстерності лежить педагогічна творчість, без якої погіршується навчально-виховна робота. Адже урок – це своєрідна невелика вистава. Тому учителю доводиться виступати в ролі і автора сценарію, і режисера, і актора. Без творчого підходу тут не обійтися. З іншого боку, вихователь постійно спілкується з учнями на уроці, поза уроком, щоденно потрапляє в різні педагогічні ситуації, в яких йому доводиться невідкладно вирішувати безліч завдань. Тому успіх залежить від майстерності вчителя.

Саме від педагога залежить прихильність учня до того чи іншого предмету, і зокрема до математики, яка не всім дітям, а особливо в початкових класах дається легко.

Початковий курс математики – інтегрований курс, у ньому об'єднані арифметичний, алгебраїчний і геометричний матеріали. При проведенні уроків з формування математичних уявлень в учнів мова йде про освоєння шкільної програми, про закладення фундаменту, який забезпечить подальшу навчальну діяльність. Необхідно направляти навчання математики в русло загального розвитку дитини.

Проблема методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядається в низці сучасних наукових досліджень. Заслужують на увагу ряд досліджень, які розкривають проблеми навчання математики учнів початкових класів в цілому і розв'язування задач зокрема. Так, В. Гергенова досліджувала текстові задачі як засіб формування математичних понять, О. Гришко і Т. Михайлович розглядали питання формування логічних умінь у процесі розв'язування задач, Л. Іванова розробляла методи попередження типових математичних помилок, Г. Лищенко досліджував проблему вдосконалення системи задач для початкових класів.

Проблеми розвитку логічного мислення при розв'язуванні задач присвячено праці М. Богдановича, М. Козака, Я. Король, Ф. Нагібіна, Е. Ігнатієва, Д. Климченка, Б. Друзя, Т. Баєвої та ін.

Метою нашої статті є розкриття змісту та теоретико-методичних основ педагогічної творчості майбутніх учителів початкової школи у роботі над задачами в курсі математики.

Початковий курс математики є складовою частиною у системі неперервної математичної освіти, яка узгоджується із дошкільною освітою та основною школою.

Вивчення математики в початковій школі має забезпечити оволодіння учнями математичними знаннями, вміннями та навичками, розвиток дітей,

необхідний для подальшого вивчення предмета. Частина знань початкового курсу математики має практичну спрямованість і застосовується у повсякденному житті. Ця освітня галузь сприяє розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів – пам'яті, логічного і творчого мислення, уяви, математичного мовлення.

Навчання математики в початкових класах має забезпечити певний математичний розвиток дітей, необхідний для наступного вивчення математики. Багато питань початкового курсу математики мають бути засвоєні на такому рівні, щоб можна було застосовувати їх у повсякденному житті [2].

Важлива роль математики в розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів – пам'яті, мислення, уявлення, мови. Математика створює реальні передумови для розвитку різних типів мислення: конкретно-образного і абстрактного, просторово-схематичного, інтуїтивного та творчого. Учні вчать точно, коротко, виразно і правильно висловлювати свої думки.

Математика в початкових класах має як практичне, так і духовне значення. Насамперед, курс математики початкових класів забезпечує подальше вивчення математики в середніх класах. Математичні знання, набуті в початкових класах, потрібні в повсякденному житті, під час вивчення інших дисциплін, для розуміння повідомлень засобів масової інформації. Молодші школярі отримують початкові уявлення про ті принципи і закони, що лежать в основі математичних чинників, що вивчаються. Розгляд математичних понять, розв'язування задач включає в процес пізнання різні прийоми і методи людського мислення.

Важливим завданням математики в початкових класах є розвиток пізнавальних здібностей у дітей. Необхідно розвинути у них уміння спостерігати й порівнювати, виділяти риси схожості та відмінності у порівнювальних об'єктах, виконувати такі мислительні операції, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація.

Провідна роль математики – у розвитку логічного мислення, формуванні алгоритмічного мислення, вихованні навичок розумової праці (планування, пошук раціональних шляхів, критичність). Формування в дітей уміння логічно мислити нерозривне з розвитком у них правильної, точної, лаконічної математичної мови. Заняття математикою мають бути школою виховання характеру і почуттів.

Уроки математики сприяють вихованню в учнів загальнолюдських рис особистості, формуванню вмінь учитися, створювати передумови для розвитку в молодших школярів саморегуляції.

Завданнями початкової школи є:

– уточнення, поглиблення та розвиток сенсорних умінь молодших школярів, за допомогою яких вони будуть успішно орієнтуватися в навколишній дійсності;

– формування уявлень про натуральне число, міцних обчислювальних навичок з натуральними числами і нулем, розв'язування задач практичного змісту, пов'язаних з натуральними числам;

– формування чітких наочно-чуттєвих уявлень про основні геометричні фігури та тіла, початкового досвіду вимірювань і обчислень геометричних величин, вироблення необхідних графічних умінь;

– формування первинних умінь доказування, міркування і пояснень своїх дій та розвиток відповідних мовленнєвих умінь, пов'язаних з використанням математичних термінів і символів [3].

У початковій школі учні повинні навчитися розв'язувати прості і складені текстові арифметичні задачі. Для того, щоб учні краще навчилися їх розв'язувати вчителів необхідно творчо підходити до їх пояснення і тим самим формувати творчу особистість.

Отже, основним завданням початкового курсу математики є розвиток молодших школярів через засвоєння математичних понять та формування в них спеціальних умінь і навичок, необхідних у повсякденному житті і достатніх для вивчення математики в наступних класах.

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, а й якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці на уроках математики в початкових класах можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, який відображає ступінь реалізації ним своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Творчий характер педагогічної діяльності тому є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Вона обумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу рішень, що впливають з цих завдань.

Творчість - це діяльність, що породжує щось нове, раніше чого не було, на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів. Творчість має різні рівні. Для одного рівня творчості характерне використання вже існуючих знань і розширення області їх застосування; на іншому рівні створюється зовсім новий підхід, що змінює звичний погляд на об'єкт чи галузь знань.

Творчий потенціал будь-якої людини, у тому числі і педагога, характеризується низкою особливостей особистості, які називають ознаками творчої особистості. При цьому виділяють здатність особистості помічати і формулювати альтернативи, піддавати сумніву на перший погляд очевидне, уникати поверхневих формулювань; вміння виникнути в проблему і в той же час відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; вміння побачити знайомий об'єкт із зовсім іншого боку, в новому контексті.

Педагогічна творчість на уроках математики в початкових класах – особистісна якість педагога, яка є невичерпним джерелом його ініціативи,

активності, інновацій, постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу. Там, де немає творчості в педагогічній діяльності, там немає живої душі, там педагогіка є бездітною. Обміркування методики і змісту майбутнього навчально-виховного заходу, конкретне їх визначення, планування і проведення – справа індивідуальна. Тому, як немає двох однакових педагогів, так і немає двох однакових методик.

Таким чином, сутність педагогічної творчості на уроках математики в початкових класах ми визначаємо як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі. Особливістю педагогічної творчості є те, що педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток його творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця.

Педагогічна творчість на уроках математики в початкових класах сама по собі – це процес, що починається від знання того, що вже було накопичено (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду), до зміни, перетворення існуючого досвіду. Шлях від пристосування до педагогічної ситуації до її перетворення становить суть динаміки творчості вчителя.

Формування у школярів ключових і предметних компетентностей значною мірою залежить від рівня як математичної, так і методичної підготовки вчителя початкових класів. У новій редакції «Навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів» зазначено, що важливу роль у формуванні компетентності учня відіграє розвиток здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна вирішувати із застосуванням математичних методів. З огляду на це особливо значущу роль відведено в курсі навчання математики змістовій лінії «Сюжетні задачі». Метою цієї змістової лінії є формування в учнів загального вміння працювати над задачею, розв'язувати задачі певних видів.

Під математичною задачею розуміють будь-яку вимогу обчислити, побудувати, довести що-небудь, що стосується кількісних відношень і просторових форм, створених людським розумом на основі знань про навколишній світ. Арифметичною задачею називають вимогу знайти числове значення деякої величини, якщо дано числові значення інших величин й існує залежність, яка пов'язує ці величини як між собою, так і з шуканою. Задачі в початковому курсі математики, з одного боку, становлять специфічний розділ програми, який мають засвоїти учні, а з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів. Отже, задачі мають як навчальні, так і виховні та розвивальні функції.

Вміння розв'язувати задачі вимагає від школярів знання деяких життєвих ситуацій, залежностей між величинами, розуміння суті арифметичних дій, знання прийомів обчислень, суті та структури задачі.

Навчаючи дітей розв'язувати задачі, можливо використовувати різні прийоми і види роботи. Діти вчаться складати задачі за картиною, за

записаною дією, за даним числом, за коротким записом. Коли діти вчать розв'язувати задачі доцільно пропонувати їм задачі у віршах. Вони цілком доступні і цікаві, для дітей. По своїй суті вони нічим не відрізняються від звичних: містять числові дані, вимагають відшукати невідоме, застосувавши певні арифметичні дії. А незвичайна форма цих задач викликає у дітей бажання розв'язувати їх.

Формування умінь розв'язувати задачі – одне із головних і складних завдань програми шкільного курсу математики в початкових класах. Складність цього завдання зумовлена багатьма факторами. Однак найбільш суттєвим є той, що в методиці навчання математики в початковій ланці освіти залишаються нереалізованими такі загальнодидактичні принципи: науковості, послідовності, систематичності, зв'язку теорії з практикою, індивідуального творчого підходу та інші.

Розв'язання тієї чи іншої задачі повинно бути науково обгрунтованим. Для цього учні повинні знати найелементарнішу класифікацію задач і вміти визначити до якого саме виду належить та чи інша задача.

Отже, щоб уникнути плутанини, доцільно, по-перше, систематизувати всі задачі, бо тільки система, дає нам цілковиту владу над нашими знаннями. Інакше кажучи, це означає, що в процесі навчання розв'язувати задачі має бути реалізований принцип систематичності.

По-друге, вироблення в молодших школярів умінь розв'язувати задачі повинно здійснюватися у відповідній послідовності.

По-третє, з метою реалізації принципів науковості, зв'язку теорії з практикою, свідомості та міцності знань необхідно ввести в методику навчання розв'язувати задачі ознайомлення учнів з найелементарнішою класифікацією задач.

По-четверте, для того, щоб реалізувати принцип урахування індивідуальних особливостей учнів, необхідно використовувати пам'ятки, зразки міркувань, які дозволяють створити такі умови за яких учень виступає суб'єктом навчального процесу, а не лише об'єктом, оскільки засвоєння теоретичних знань та формування практичних умінь та навичок є результатом його власної діяльності [4].

А тепер зупинимося на реалізації названих принципів.

Наукове обгрунтування розв'язування задач забезпечує, як уже зазначалося, введення в методику навчання математики в початкових класах найелементарнішої класифікації задач. Під найелементарнішою класифікацією задач слід розуміти класифікацію на знаходження невідомого компонента дій (доданка чи суми; зменшуваного, від'ємника чи різниці; множника чи добутку; діленого, дільника чи частки), яка доступна навіть учням першого класу, які вже ознайомилися з назвою компонентів при додаванні, бо програмою математики для першого класу передбачено вивчення двох дій: додавання та віднімання. А починаючи з другого класу,

молодші школярі, крім додавання та віднімання, вивчають дії множення й ділення, тому доступними для них є задачі на знаходження того чи іншого компоненту при множенні та діленні. Такий підхід дозволяє реалізувати принципи науковості і зв'язку теорії з практикою, а наявність пам'яток, зразків міркування – ще й принципів свідомості, міцності знань та врахування індивідуальних особливостей учнів.

У формуванні вмінь розв'язувати задачі велике значення мають і деякі спеціальні заходи навчального та виховного характеру. Дітей треба орієнтувати на таку настанову: над розв'язуванням задачі треба думати, оскільки прийоми знаходження відповіді невідомі, їх потрібно знайти. Тому при опрацюванні умови учнів не слід «підганяти», вони повинні мати час на обмірковування.

Кожна нова задача не повинна виникати з «нічого», вона має спиратися на набуті вже знання і на повсякденний досвід, відповідати природній допитливості дитини. Разом з тим, якщо задача розв'язана (засвоєна), то її слід використати для розв'язування інших задач, для відшукування простіших способів розв'язування та постановки нових перспектив[5].

У цілому можна сказати, що процес формування вмінь розв'язувати задачі неперервний. Учні розв'язують задачі на кожному уроці математики і в процесі виконання домашніх завдань. Формування вмінь включає в себе й ознайомлення з новим видом задач, і перехід від одного виду задач до іншого та зв'язок між ними, і повторне розв'язування задач, і різновиди творчої роботи над задачами. Розглянемо деякі види творчої роботи.

Формування умінь розв'язувати задачі – одне із головних і складних завдань програми шкільного курсу математики в початкових класах. Складність цього завдання зумовлена багатьма факторами. Однак найбільш суттєвим є той, що в методиці навчання математики в початковій ланці освіти залишаються нереалізованими такі загальнодидактичні принципи: науковості, послідовності, систематичності, зв'язку теорії з практикою, індивідуального творчого підходу та інші.

Учні розв'язують задачі на кожному уроці математики і в процесі виконання домашніх завдань. Формування вмінь включає в себе й ознайомлення з новим видом задач, і перехід від одного виду задач до іншого та зв'язок між ними, і повторне розв'язування задач, і різновиди творчої роботи над задачами.

Навчання дітей розв'язувати задачі – не ізольований процес, він безпосередньо пов'язаний із загальною атмосферою в класному колективі. Слід виховувати інтерес до самостійного розв'язування задач, заохочувати учнів знаходити раціональні прийоми обчислення.

Таким чином, для покращення роботи над задачами в початковому курсі математики необхідно:

- систематизувати всі задачі, це означає, що в процесі навчання

розв'язувати задачі має бути реалізований принцип систематичності;

– вироблення в молодших школярів умінь розв'язувати задачі повинно здійснюватися у відповідній послідовності;

– з метою реалізації принципів науковості, зв'язку теорії з практикою, свідомості та міцності знань необхідно ввести в методику навчання розв'язувати задачі ознайомлення учнів з найелементарнішою класифікацією задач;

– для того, щоб реалізувати принцип урахування індивідуальних особливостей учнів, необхідно використовувати пам'ятки, зразки міркувань, які дозволяють створити такі умови за яких учень виступає суб'єктом навчального процесу, а не лише об'єктом, оскільки засвоєння теоретичних знань та формування практичних умінь та навичок є результатом його власної діяльності.

Педагогічна творчість на уроках математики в початкових класах сама по собі – це процес, що починається від знання того, що вже було накопичено (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду), до зміни, перетворення існуючого досвіду. Шлях від пристосування до педагогічної ситуації до її перетворення становить суть динаміки творчості вчителя.

1. Савченко О. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України / О. Я. Савченко // ПШ. – 2011. – № 8. – С. 25–29. **2.** Загоруй Р. В. Розвивальне значення математичних задач / Р. В. Загоруй // Початкова школа. – 2005. – № 2. – С. 14–15. **3.** Овчарова Т. Види роботи над задачею / Т. Овчарова// Початкова освіта. – 2006. – № 4. – С. 3–6. **4.** Белаш І. В. Творча робота над задачами в початкових класах / І. В. Белаш // Бібліотека вчителя початкової школи. – 2001. – № 3. – С. 5–8. **5.** Приходько Р. Творча робота над задачами / Р. Приходько// Початкова освіта. – 2005. – № 41. – С. 14–15.

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

Нікітіна А. В., д.пед.н., доцент (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Старобільськ)

НАУКОВА РОБОТА МАГІСТРАНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

***Анотація.** У статті досліджено теоретичні засади організації наукової роботи магістрантів-філологів у процесі опанування лінгвістичних дисциплін. З'ясовано закономірності, принципи, методичні прийоми, типові форми наукової роботи магістрантів-філологів та окреслено шляхи формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів у лінгводидактичному дискурсі. Визначено взаємозв'язок між науковою і навчальною роботою, залежність якості наукової роботи від рівня дослідницької компетентності магістрантів.*

***Ключові слова:** наукова робота, магістранти-філологи, лінгвістичні дисципліни, теоретичні засади наукової роботи, дослідницька компетентність.*

***Аннотация.** В статье исследованы теоретические основы организации научной работы магистрантов-филологов в процессе освоения лингвистических дисциплин. Названы закономерности, принципы, методические приемы, типичные формы научной работы и намечены пути формирования исследовательской компетентности магистрантов-филологов в лингводидактическом дискурсе. Определена взаимосвязь между научной и учебной работой, зависимость качества научной работы от уровня исследовательской компетентности магистрантов.*

***Ключевые слова:** научная работа, магистранты-филологи, лингвистические дисциплины, теоретические основы научной работы, исследовательская компетентность.*

***Annotation.** In the article the theoretical basis of scientific work organization for student in the master's programme in philology in the process of linguistic subjects learning is studied. The main patterns, principles, methodical modes, typical forms of research work are named and the ways of research competence formation (for student in the master's programme in philology in the linguistic didactical discourse) are outlined. The interconnection between scientific and educational work, the dependence of scientific work quality on the level of research competence of student in the master's programme are defined.*

***Keywords:** scientific work, student in the master's programme in philology, linguistic subjects, theoretical basis of scientific work, research competence.*

Наукова робота є важливою ланкою навчального процесу в магістратурі, органічним складником професійної підготовки майбутніх викладачів-словесників, зокрема способом і засобом самоорганізації, вироблення стратегічної й тактичної поведінки в педагогічному та науковому дискурсі, невід'ємним супутником опанування магістрантами лінгвістичних дисциплін. Спостереження над навчальним процесом у магістратурі, аналіз відповідної науково-методичної літератури, власний досвід роботи зумовили зацікавлення пошуком шляхів удосконалення результатів наукової роботи й загалом опанування лінгвістичних дисциплін магістрантами-філологами. Значущість наукової роботи студентів і магістрантів визначена загальноукраїнськими освітніми нормативними документами, університетськими положеннями про організацію навчання та відображена в навчально-методичних комплексах. Сучасний магістрант, відповідно до чинних вимог, має оволодіти професійними вміннями й навичками викладача й дослідника – опанувати дослідницьку компетентність. На це й спрямована наукова робота магістранта в різних її формах і видах, насамперед під час вивчення дисциплін, що формують професійно значущу лінгвістичну компетентність філологів.

Дослідження українських педагогів і лінгводидактів відображають проблеми організації наукової роботи студентів в різних її аспектах, зокрема в науковій літературі розроблено загальні питання методології соціально-педагогічних досліджень під час фахової підготовки педагога-дослідника (Л. Антонюк, С. Архангельський, З. Курлянд, В. Сацик, А. Семенова, Л. Столяренко, М. Фіцула, С. Харченко, Р. Хмелюк, О. Чиж та ін.); визначено часткові питання методики організації науково-дослідної роботи (Г. Артемчук, М. Кочерган, Н. Кушнарченко, І. Мороз, О. Семенов, М. Соловей, Є. Спіцин, З. Шалік та ін.), зокрема зміст аудиторної роботи в дослідницьких університетах (Антонюк, В. Сацик); висвітлено найважливіші складники дослідницької компетентності особистості студента-дослідника (С. Вітвицька, О. Цокур та ін.) та педагогічні вимоги до неї (О. Пехота, В. Химинець та ін.). У наукових роботах проаналізовано особливості навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови та літератури як частини їх професійної підготовки (О. Семенов), засобу мовнокомунікативної компетентності (Т. Симоненко), окреслено засади формування готовності до науково-дослідницької діяльності майбутніх магістрів гуманітарного профілю в інформаційному середовищі (І. Бобко), визначено шляхи наукової роботи в підготовці магістрів-філологів (О. Копусь), запропоновано теоретичну модель науково-дослідної іншомовної підготовки магістрів педагогічної світи, визначено ефективні форми роботи студентів, основною з яких є науковий проект та запропоновано різні види діяльності студентів під час роботи над науковим проектом (Р. Павлюк). Аналіз літератури з порушеної проблеми окреслив коло недосліджених аспектів, що й зумовило вибір теми цього дослідження.

Мета нашої статті є обґрунтування теоретичних засад організації наукової роботи магістрантів-філологів у процесі опанування лінгвістичних дисциплін, а завданням – визначення закономірностей, принципів, методичних прийомів, форм наукової роботи магістрантів та окреслення шляхів формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів у лінгводидактичному дискурсі.

Сучасний лінгводидактичний дискурс у магістратурі (як навчальний процес) має своєрідні ознаки. Так, фахова підготовка майбутнього магістра-філолога в сучасних умовах розвитку українського суспільства відзначена взаємовпливом двох важливих чинників – навчальної та дослідницької роботи. Про це йдеться у «Великій хартії університетів» (викладання та дослідницька робота в університетах повинні бути неподільні, щоб навчання в них відповідало постійно змінюванім потребам і запитам суспільства та науковим досягненням). На цьому наголошують і сучасні українські дослідники: «Актуальною проблемою підготовки фахівця-словесника залишається єдність теоретичної і практичної підготовки, навчальної і науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів, що в цілому забезпечує багатоаспектну готовність педагога до професійної діяльності» [1, с. 23]. Інтеграція освітнього й наукового процесів у магістратурі на філологічних факультетах вищих педагогічних закладів України зумовлена суспільними вимогами до особистості викладача як елітарної мовної особистості, новатора, творця, дослідника.

Магістранти-філологи опановують навчальні предмети лінгвістичного циклу шляхом пошуку, дослідження наукових проблем. Погоджуємося, що така діяльність спрямована на розвиток у майбутніх педагогів і науковців нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання й виховання [1, с. 198].

Наукова робота в магістратурі традиційно виявляє себе в різноманітних формах і видах, зокрема це магістерське дослідження як кваліфікаційна робота, що має узагальнювальний, підсумковий характер, наукові конкурси, участь у наукових конференціях, дослідницьких проектах тощо. Є підстави стверджувати, що результативність подібних видів наукової роботи залежить від методично ефективної навчальної діяльності магістрантів, сформованості в них дослідницької компетентності (в аспекті нашого дослідження передусім на заняттях з лінгвістичних і лінгвометодичних дисциплін). Формування дослідницької компетентності вважаємо одним із напрямів вироблення професійної компетентності майбутнього магістра. Дослідницьку компетентність розглядаємо як реалізовану відповідну компетенцію, властивість особистості (не ставимо тут за мету з'ясувати погляди на значення цих іншомовних за походженням слів). Беремо до уваги зазначене

в «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти»: «Компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії» [2, с. 9].

Процес засвоєння лекції, самостійна, практична, творча робота вимагає від студента й магістранта дослідницької компетентності. Так, О. Семенов слушно зазначає, що дослідницька компетентність як властивість студента передбачає сформовані вміння володіти науковим мисленням, спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези для вирішення суперечливих питань, виконувати дослідну роботу, аналізувати наукову літературу тощо [3, с. 35].

Опанування лінгвістичних термінів, процесів, наукових теорій тощо в навчальній діяльності магістранта вимагають наукового мислення. А вміння науково мислити, на думку дидактів, означає: оволодіння наявними науковими поняттями, уявленнями; точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосуванням загальноприйнятої термінології; вміння добирати факти за їх родовими істотними ознаками; здібність групувати факти та їх певні ознаки відповідно до загальнонаукових правил; науковий аналіз фактів і явищ, вицленування з них загального й одиничного, істотного й другорядного; порівняння фактів і явищ, виявлення подібного й відмінного, випадкового й закономірного; точне визначення понять, оскільки поняття – це шаблі наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки; побудова доказів і спростувань у науковій дискусії з опорою на наукові дослідження; «передбачення» тенденцій розвитку або можливої зміни явища на основі історичних і сучасних наукових тенденцій, аналізу здобутих фактів і даних інших наук; вміння використовувати логіко-математичні засоби для обробки результатів наукового дослідження; вміння робити теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції на основі висновків інших досліджень) [1, с. 26–27].

Учені стверджують, що дослідницькі вміння – це вміння організовувати власну розумову діяльність, здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел, обґрунтовувати актуальність теми дослідження, чітко визначати мету й завдання дослідження, оперувати понятійним апаратом, володіти науковими методами пізнання, визначати об'єкт, предмет дослідження, формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність, обґрунтовувати наукову новизну та практичну значущість дослідження, оформляти результати дослідження в числових і графічних формах [4, с. 208].

Такі вміння лежать і в основі опанування лінгвістичної теорії під час навчальних занять. Погоджуємося з думкою про те, що необхідною передумовою проведення наукових досліджень є фундаментальна теоретична підготовка дослідника, обізнаність його з основними методами наукових досліджень, вміння цілеспрямовано добирати факти, аналізувати їх, робити мотивовані висновки й подавати необхідні практичні рекомендації [5, с. 28].

Узагальнюючи такі визначення, ділимо дослідницькі вміння залежно від етапу наукової діяльності на три групи: 1) уміння, пов'язані з підготовкою дослідження; 2) уміння, що стосуються роботи над науковим текстом; 3) уміння доводити власну позицію під час наукової дискусії. Відповідно до виду комунікативної діяльності визначаємо уміння: 1) мисленнєвотворчі (володіння логічними операціями, мисленнєвими процедурами); 2) мовленнєвотворчі (передача за допомогою мовних засобів логіки дослідження, аналіз літератури, формулювання власних думок щодо обраної проблеми, виконання комунікативної інтенції); 3) риторично зумовлені (дотримання риторичних законів – концептуального, моделювання аудиторії, стратегічного, тактичного, мовленнєвого, ефективної комунікації та аналітичного; володіння технікою публічної дискусії з наукової проблеми). Особливістю дослідницьких умінь магістрантів-філологів є те, що мова для них постає не тільки засобом формування наукової думки, а й об'єктом вивчення, наукового дослідження; мова є об'єктом і навчання, і наукової роботи.

Наукова робота в магістратурі підпорядкована певним закономірностям, тобто відображенням «об'єктивних, істотних і постійних зв'язків у педагогічних відносинах і явищах...» Для закономірностей характерні: розкриття взаємодії і руху явища як «саморуху»; фіксація якісної стійкості й повторюваності явища не тільки в короткому, але й у тривалому періоді часу; відображення істотних ознак явища та його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях [1, с. 28]. Ці ж закономірності належать до засад лінгводидактики вищої школи: взаємозв'язок теорії з практикою; розуміння семантики наукових мовних одиниць; розвиток наукової інтуїції; передбачення здатності до наукової праці; залежність дослідницької компетентності магістрантів від рівня володіння змістом навчальних дисциплін.

Дослідницька діяльність магістрантів інтегрована в навчання, тому має здійснюватися з дотриманням таких основних принципів: інтегрованості (передбачає взаємопроникнення, взаємозумовленість навчання й дослідження як видів діяльності); особистісний (урахування природних задатків магістранта, його індивідуальних психологічних властивостей); градації (поступове посилення вимог до магістранта, поглиблення, поширення, наростання змістового складника дослідницької діяльності); креативності (опора на можливість дослідника-магістранта створювати нові знання на основі вже набутих у процесі навчання); технологічний принцип (передбачає обов'язкове володіння технологією дослідження – системним підходом до його організації, зокрема етапами пошуку проблеми, заглиблення в неї, збору інформації, аналізу та осмислення матеріалу, виникнення ідеї, викладу думок, формулювання висновків, визначення перспективи дослідження).

Під час опанування лінгвістичних дисциплін магістранти-філологи формують дослідницьку компетентність. Для цього ефективно діють різноманітні методичні прийоми, як-от: постановка проблемних питань, лінгвістичний аналіз тексту, термінологічний аналіз, укладання словникових статей, складання плану, анкетування, тестування, пояснення, консультація, конспектування, реферування, аотація, виписування ключових слів, зіставний аналіз наукових джерел, статистична обробка лінгвістичної інформації, креслення схем, таблиць, діаграм, лінгвістичний експеримент тощо.

Наукова робота в лінгводидактичному дискурсі магістрантів-філологів може мати усну й писемну, діалогічну й монологічну форми, бути індивідуальною й груповою, епізодичною й систематичною. Залежно від цього використовують різні види роботи: написання тез, конспектів, рефератів, курсових, магістерських, конкурсних наукових робіт, складання творчих проєктів, проведення круглих столів, дискусій, присвячених обговоренню філологічних і лінгводидактичних проблем, науково-практичних конференцій, семінарів, моделювання ситуацій наукового спілкування тощо. До творчих наукових завдань відносять: підготовку доповідей, рефератів, дослідження шкільного досвіду, написання критичних статей, магістерських робіт. Формуванню дослідницької компетентності сприяють такі завдання для самостійної роботи, як складання узагальнювальних схем, структурних блок-схем, лекцій, кросвордів, тестів з певних тем, переліку визначень ключових понять курсу з посиланням на джерела, аотацій до статей та книг, підготовка й виголошення доповідей, групові форми роботи, що передбачають розв'язання проблемних ситуацій, роботу в наукових проєктах тощо.

Навчання як дослідження припускає, що особливістю навчально-дослідницької діяльності є суб'єктивне відкриття нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних знань і вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору [6, с. 133].

Дослідження в навчальному процесі відносять до технології навчання, відзначаючи високу ефективність застосування дослідницьких методичних прийомів у навчанні для поглиблення інтересу до пізнавальної та творчої діяльності, для формування відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й осмисленні світу.

Мета застосування дослідницької технології в навчанні – набути досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності; об'єднати розвиток інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу й на цій основі формувати активну, компетентну, творчу особистість [6, с. 134].

Наукове дослідження – це форма процесу пізнання, цілеспрямоване систематичне вивчення об'єктів дослідження за допомогою методів і засобів науки, яке завершується формулюванням нових знань про об'єкт

дослідження [7, с. 19]. Цей процес є складним, багатоаспектним, суперечливим, що в кожному випадку може мати свою логіку, методику та організацію. До науково-педагогічних досліджень висувають такі вимоги: актуальність проблеми, визначення стратегії дослідження, його мети, завдань, предмета, організація й етапи проведення дослідження, доступність висновків і рекомендацій для використання їх у практичній діяльності.

Важливою формою інтеграції навчальної, наукової та освітньо-виховної роботи зі студентами-філологами, є науково-дослідні лабораторії, проблеми досліджень яких пов'язані з пошуками нових підходів до лінгвістичної, літературознавчої, методичної підготовки вчителя до роботи в загальноосвітніх закладах різного типу, формування його дослідницької компетентності, розвиток у молодого дослідника критичного творчого мислення, особистісних якостей тощо [3, с. 298]. Науково-дослідницька робота студентів сприяє опануванню ними нових способів саморегуляції власної діяльності [3, с. 304]. Це ж підтверджує й практика навчання на вищому рівні – в магістратурі.

Основним етапами наукового дослідження вчені називають: визначення наукової проблеми й теми дослідження, формулювання мети й завдань, збирання й обробка фактичного матеріалу, аналіз та оформлення результатів наукового дослідження, застосування на практиці [7].

У лінгводидактичному дискурсі прийнято виділяти два рівні досліджень: теоретичний та емпіричний. Так, теоретичне дослідження пов'язане з удосконаленням та розвитком понятійного апарату науки й націлене на різнобічне пізнання об'єктивної дійсності разом з її суттєвими зв'язками й закономірностями. Здійснення теоретичних досліджень передбачає оволодіння студентами такими методами, як аналіз та синтез, індукція та дедукція, моделювання, логічними прийомами порівняння, аналогії, класифікації тощо. Емпіричне дослідження спрямоване безпосередньо на певний об'єкт, процес, закономірність і спирається на результати, отримані від методів спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування, експерименту. Теоретичний та емпіричний рівні досліджень взаємозумовлені, перебувають у постійному зв'язку. «Теоретичні методи дослідження передбачають глибокий аналіз фактичного матеріалу, абстрагування від усього другорядного, розкриття суттєвих закономірностей процесу, явищ, пояснення зовнішнього внутрішнім тощо. Емпіричні методи передбачають дослідження на рівні явищ, теоретичні – на рівні їх сутності» [4, с. 206].

Здійснення наукової роботи магістрантами-філологами вимагає певної готовності, під якою розуміють «інтегративну якість, що відображає здатність особистості під керівництвом викладача організувати власну науково-дослідницьку діяльність у процесі навчання й містить такі компоненти: творчі можливості, компетентність, оволодіння технологією наукового дослідження та викладу й захисту його результатів» [4, с. 207].

Така готовність забезпечує якісне засвоєння навчальних курсів у магістратурі.

Отже, наукова робота магістрантів-філологів зумовлена завданнями навчального процесу, вимогами до опанування лінгвістичних дисциплін, сприяє професійній підготовці висококваліфікованих фахівців. Організація наукової роботи у процесі опанування лінгвістичних дисциплін передбачає урахування визначених закономірностей, дотримання принципів, застосування методичних прийомів, урізноманітнення форм наукової роботи магістрантів-філологів. Якість наукової роботи залежить від рівня сформованості дослідницької компетентності магістрантів-філологів у лінгводидактичному дискурсі.

Розмежовуємо в професійній підготовці магістранта-філолога власне дослідницьку діяльність і навчально-дослідницьку, ці два види діяльності взаємопов'язані й взаємозумовлені та становлять основу наукової роботи в лінгводидактичному дискурсі, є способом удосконалення лінгвістичних та методичних знань магістрантів-філологів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі стосуватимуться розроблення технологій, спрямованих на вдосконалення наукової роботи в дистанційних навчальних курсах.

1. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с. **2.** Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **3.** Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с. **4.** Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с. **5.** Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : ЗІППО, 2007. – 364 с. **6.** Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с. **7.** Організація та методика проведення науково-педагогічних досліджень студентами вищих навчальних закладів : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, К. К. Потаменко, З. М. Шалік – К. : Ленвіт, 2004. – 143 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Хом'як І. М.

Олійник Я. Б., д.е.н., професор, Нич Т. В., асистент Мельник Л. В., к.геогр.н, м.н.с. (Київський національний університет імені Тараса Шевченка)

ГЕОГРАФІЧНИЙ ВИМІР ПРИРОДНО-ТЕХНОГЕННОЇ БЕЗПЕКИ

***Анотація.** У статті розкрито сутність природно-техногенної безпеки. Обґрунтовано основні аспекти географічного виміру природно-техногенної безпеки. Здійснено оцінку станів природно-техногенної безпеки конкретних регіонів. Встановлено залежність фізичних характеристик регіональних процесів і явищ природно-техногенної небезпеки. Поглиблено теоретико-методологічні аспекти вивчення географічного виміру техногенної безпеки.*

***Ключові слова:** природно-техногенна безпека, географічний вимір безпеки, інтегральний показник безпеки, соціоприродна система, геоecологічна система, соціально-економічна система.*

***Аннотация.** В статье раскрыта сущность природно-техногенной безопасности. Обоснованы основные аспекты географического измерения природно-техногенной безопасности. Осуществлена оценка состояний природно-техногенной безопасности конкретных регионов. Установлена зависимость физических характеристик региональных процессов и явлений природно-техногенной опасности. Углубленно теоретико-методологические аспекты изучения географического измерения техногенной безопасности.*

***Ключевые слова:** естественно-техногенная безопасность, географическое измерение безопасности, интегральный показатель безопасности, социоприродная система, геоecологическая система, социально-экономическая система.*

***Annotation.** The article reveals the essence of natural and technogenic safety. The basic aspects of the geographical dimension of environmental and technical safety are substantiated. The estimation of the natural-technogenic safety of specific regions is conducted. The dependence of the physical characteristics of regional processes and phenomena of natural and man-made hazards is set. Profound theoretical and methodological aspects of the study of the geographical dimension of technological safety are detailed.*

***Keywords:** natural and technological safety, geographic dimension of security, integral index of security, socio-natural system geoeological system, socio-economic system.*

В сучасних умовах інтенсифікація розвитку продуктивних сил зумовлює збільшення навантаження на природне середовище. Зміна кліматичних умов, господарська діяльність людини зумовлює виникнення ряду екологічних проблем, які негативно впливають на життєдіяльність людини. Зростає кількість небезпечних явищ та процесів катастрофічного характеру природного і техногенного походження, що зумовлює зростання соціально-економічних втрат.

В цих умовах зростає роль суспільно-географічних досліджень, які спрямовані на вивчення чинників виникнення природно-техногенної безпеки та особливостей їх територіального прояву з метою підвищення ефективності управління ними. Результати таких розробок можуть бути використані при розробці державної та регіональної екологічної політики, відповідних цільових програм.

Економічні, політичні, екологічні, інформаційні, військові та ін. аспекти загальнодержавної безпеки досліджували В. А. Акімов, Б. М. Данилишин, А. В. Степаненко, А. Б. Качинський, В. С. Кравців, О. М. Ральчук, Г. І. Рудько та ін. В Національних доповідях про стан техногенної та природної безпеки в Україні аналізуються регіональні їх особливості, розкриваються актуальні проблеми та шляхи і способи вирішення. В той же час недостатньо висвітлені механізми їх виникнення, показники оцінки.

Метою нашої статті є розкриття сутності географічного виміру природно-техногенної безпеки. Основні завдання дослідження: обґрунтування основних аспектів природно-техногенної безпеки; оцінка станів конкретних регіонів; встановлення прямої залежності від фізичних характеристик регіональних процесів і явищ природно-техногенної небезпеки; виявлення інтегрального показника небезпеки; розкриття суті соціоприродної, геоекологічної, соціально-економічної системи.

Безпека взагалі, і в тому числі економічна та природно-техногенна, є цільовою антропою категорією, яка має на меті пошук і дотримання повних оптимальних кондицій, норм існування соціуму в різних його аспектах та умовах. Тому немає безпеки суто природних систем чи процесів, в лише соціуму за конкретних обставин, котра існує як певний цільовий «артефакт» буття соціуму і потребує відповідних засобів (регулятивно-управлінського механізму і ресурсів) підтримки. Певний змістовний діапазон існування безпеки, залежно від основного типу оточення та функціональної спрямованості дій соціуму, умовно можна окреслити наступним чином: від соціуму в тому же соціальному оточенні (безпека політична, культурна, інформаційна) через соціально-природне оточення (демографічна безпека) і до соціуму в оточенні різних рівнів перетворення природи (т. зв. першого, другого та третього) – економічної, природної і техногенної безпеки окремо і в комплексі – природно-техногенної безпеки і більш конкретно в складі природно-техногенної безпеки як її окремих видів – хімічної транспортної, транскордонної тощо.

Виділяється десять основних аспектів природно-техногенної безпеки: штучність, комплексність, тривалість, структурна стійкість, квантифікованість, адресність, керованість, змістовність, дуальність та просторовість. Вони характеризують сутнісний бік природно-техногенної безпеки й уможливають її кількісну оцінку та оцінку її антиподу – небезпеки для певного адміністративно-територіального утворення, зокрема регіону, як рівень його природно-техногенної небезпеки. У свою чергу, рівень природно-техногенної небезпеки регіону в силу складності, унікальності та різних ракурсів оцінюваних явищ і процесів може вимірюватися тільки як певна комплексна характеристика, інтегральний показник. Адекватність такої характеристики до стану регіону зумовлюється низкою вимог: наявністю в показнику ключових чинників, що спричиняють реальну загрозу регіону та ефектом їх дії в регіональному вимірі, можливістю кількісного вимірювання цих чинників, їх зіставності між собою за одиницями вимірювання та пріоритетами, вірогідністю, стійкістю чинників тощо. Методологічно тут можливі дві характеристики, котрі виходять на різні сутнісні оцінки природно-техногенної безпеки і використовують ті чи інші розрахункові моделі.

Першою такою розрахунковою моделлю є оцінка станів конкретних регіонів, виходячи безпосередньо із фізики процесів і явищ природно-техногенної безпеки. Фактори цієї фізики – площа зон небезпеки та кількість населення в них, об'єм небезпечних речовин, кількість небезпечних явищ, обсяги матеріальних та людських втрат тощо – відповідним чином можуть бути систематизовані за напрямками безпеки – техногенна, природна, соціально-біологічна, транскордонна, і за її видами (техногенна-пожежо-вибухова, хімічна, радіаційна тощо; природна – гідрометеорологічна, геологічна, пожежі в природних екосистемах тощо). Така інформація за регіонами, що вимірюється переважно в абсолютних величинах, дає підстави для її відповідного згортання в певні інтегральні індикатори, які є критеріями оцінки стану виду небезпеки (наприклад, хімічної, геологічної). Подібні видові індикатори при їх повній наявності можуть бути «згорнуті» в інтегральні індикатори напрямів небезпеки (техногенної транскордонної), а індикатори напрямів – в агрегований інтегральний індикатор природно-техногенної небезпеки регіону. Щодо алгоритму такого тривіневого «згортання», то в силу вихідної незіставності інформації, яка вимірюється показниками різної природи, це має бути середньгеометрична зважена характеристика застосовуваних показників, де вага кожного з них зумовлюється як ступенем можливого впливу на утворюваний індикатор, так і його статистичною достовірністю [1].

Особливість наведеного інтегрального індикатора визначається його зазначеною прямою залежністю від фізичних характеристик регіональних процесів і явищ природно-техногенної небезпеки. Відтак у тій мірі, в якій

вони мають нестабільний характер, він буде відображатися і в нестабільності значень інтегрального індикатора, як порівняно зі значеннями цього регіонального індикатора у суміжні періоди часу, так і відносно таких же за видом і часом індикаторів в інших регіонах. Очевидним є те, що рівень стабільності інтегрального індикатора буде зростати від індикатора певного виду небезпеки, а через нього аж до агрегованого індикатора природно-техногенної небезпеки певного регіону в цілому. Такий показник природно-техногенної небезпеки (і на різних рівнях його деталізації) в силу зазначених особливостей можна охарактеризувати як абсолютний. Він може бути доповнений іншим відносним показником, значно більш стабільним але й таким, що ґрунтується на зіставленнях станів регіонів, значною мірою втрачаючи зв'язок з фізикою небезпечних регіональних процесів і явищ.

Відносний показник має спиратися на певну кількість оцінок, зокрема, таких як: відносна частка населення, що проживає в зоні потенційного ураження від факторів природного характеру; відносна частка площі регіону, котра перебуває під загрозою потенційного ураження від факторів природного характеру; відносна частина населення, що проживає в зоні потенційного ураження від факторів техногенного характеру; відносна частка площі регіону, яка перебуває під загрозою потенційного ураження від факторів техногенного характеру; рівень матеріальних збитків від надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру; відносна регіональна характеристика рівня техногенної небезпеки; відносна регіональна характеристика рівня соціально-природної небезпеки.

Перші п'ять показників є відносними й ендегенними для регіону, що розглядають його безпеку як суто автономне явище. Решта показників є відносними і порівняльними, котрі зіставляють, розглядають конкретний регіон у контексті певних максимальних проявів загрози для системи всіх регіонів, тобто враховують регіональну цілісність країни.

Принциповим тут є те, що вихідних показників, які формують інтегральний показник безпеки, є саме сім і вони перебувають у зоні так званої обмеженої раціональності, тобто діють у кількості, котра ще повністю підконтрольна людській, управлінській свідомості. З іншого боку, їх можна розглядати як певні параметри порядку, точки управлінського впливу та аналізу, котрі агрегують у собі більш дрібні та конкретні видові характеристики дії регіональної безпеки.

Другою особливістю запропонованого інтегрального показника безпеки є форма зв'язку (модель), що використовується для поєднання вихідних показників в інтегральну характеристику. Для інтегрального показника, з певних причин, є доцільним зв'язок на засадах середньгеометричного зваженого. За таких умов конкретні величини інтегрального показника регіональної безпеки розташовуються в діапазоні від «0» до «1» із

збільшенням його величини при підвищенні рівня природно-техногенної небезпеки [2].

Подана модель при формуванні інтегральної характеристики регіональної небезпеки дозволяє: одночасно використовувати різні за змістом та природою показники; змістовно враховувати ефект екстремальної (близької до нуля для показників-основи і близької до нуля та одиниці показників-ступеня) дії компонентів моделі; враховувати на базі змістовних та кількісних оцінок відносні внески вихідних показників в інтегральний. Можливість та принципи визначення вагомості окремих вихідних показників в інтегральному зумовлюють його третю особливість.

Просторовість як десятий аспект безпеки взагалі і конкретно природно-техногенної безпеки зокрема полягає в тому, що безпека компонентами своєї дії, будучи розташована у фізичному просторі як артефакт людського буття, певним чином виходить за рамки нейтрального фізичного простору (зберігаючи відповідність йому на рівні фізичних законів), отримуючи додаткові операціональні завдання і можливості відповідно до трансформацій простору діяльністю соціуму. Операціональні завдання мають типологізувати і конкретизувати як фактичні, так і прогнозовано можливі просторові особливості безпеки відповідних об'єктів, систем і підсистем – їх стани рівноваги, траєкторії змін станів рівноваги, особливості просторової взаємодії між ними. У свою чергу, просторова трансформація як аспект просторовості займає широкий діапазон просторових перетворень. Умовно він починається від класичної фізичної трансформації простору, власне розташованістю в ньому компонентів людської суб'єкт-об'єктної діяльності і розміщенням там результатів цієї діяльності. Така трансформація піддається прямому просторовому опису (просторовій раціональності) і безпосередньо впливає на стан природно-техногенної безпеки. Цей діапазон закінчується неklasичною, постмодерністською трансформацією простору, пов'язаною з глобалізаційними процесами, що своїми просторовими чинниками можуть інтенсивно впливати на природно-техногенну безпеку, але не прямо, а опосередковано – змінюючи характер і масштаби господарювання, а то й взагалі життя соціуму. В постмодерністській трансформації простору виділяються геоeкономiчний і геополітичний вектори, що певною мірою взаємодоповнюють один одного. Геоeкономiчний вектор трансформації, котрий у нинішніх – мережевих суспільствах і економiці набирає все більшої ваги, полягає в мобільному розгортанні надзвичайними світовими продуктивними силами, що мають виразне національне забарвлення, певними трансформаційними компаніями-акторами. Ці компанії, які не мають звичайного сталого територіального місцезоташування, для швидкого отримання максимального світового доходу, в силу сприятливих і раптових кон'юнктурних змін глобальної економiки, можуть, відповідно, спонтанно концентрувати свою діяльність у певних зонах своїх інтересів.

Очевидно, це створює інтенсивну, хоча й короткотривалу, динаміку змін фінансових, матеріальних, енергетичних, людських й інформаційних ресурсів, яка накладається на звичну й більш-менш традиційну динаміку цих ресурсів відповідних країн та їх регіонів (у тому числі України), що вже впливає на стан їх безпеки. На протигагу динамічній і мінливій просторовій трансформації геоекономіки, геополітична трансформація діє як підсилення й масштабування вже існуючих певних фізико-географічних переваг відповідних акторів світової політики і має стабільний характер за можливим впливом на безпеку конкретних країн і їх регіонів.

Управління безпекою реалізується в суб'єктний раціональних уявленнях про просторову архітектуру об'єкта свого керування. Навпаки, властивості об'єкта управління формують просторові властивості (просторову структуру і субстанціональність) на засаді синергетичної кільцевої причинності.

З погляду сучасної постнекласичної науки цей об'єкт повинен розглядатися як соціоприродна система (СПС), де глибинно взаємодіють, взаємозумовлюються природне і соціальне начала універсуму. СПС, по-перше, є результатом масштабного і інтенсивного впливу людства на своє довкілля і його реакції у відповідь. По-друге, це потреба науково коректної, а саме синергетичної структуризації існуючих у просторі СПС процесів і систем. Тут передусім має враховуватися певна множина можливих циклів їх розвитку та станів рівноваги, що зумовлює ефективне управління даними процесами і системами вже у складі СПС. З таких позицій існування СПС зумовлюється двома структуроутворюючими зрізами: фізичним і продуктивним.

Фізичний зріз систематизує той чи інший видовий компонент СПС відповідно до його матеріального носія. Тут у СПС виділяються три різновиди компонентів або (під)систем зі своїми особливостями самоорганізації: соціально-економічна, технологічна та геоекосистема.

Соціально-економічна система є певною організованою, в рамках СПС, людською спільнотою (соціумом). Вона характеризується конкретною територіальною прив'язкою та має усвідомлену, на відповідному рівні, власну мету розвитку, котра супроводжується відповідальністю за її реалізацію – визначеністю, за допомогою яких механізмів цієї мети слід досягти. Соціально-економічна система як така існує в діапазоні від ідеального (системи цінностей, гештапти сприйняття світу) до матеріально-біологічного (окремі людські істоти, родини, населення) начал. Останнє у соціально-економічній системі виступає як її демографічний зріз або демографічна підсистема, здатна до власної цілеспрямованості та самоорганізації. Цілеспрямованість демографічної підсистеми узагальнюється в цілях двох рівнів: нижнього – виживання (гомеостаз соціальний та демографічний та верхнього – підвищення властивостей функціонування (єдності якісної та кількісної сторін відтворення соціуму).

Технологічні системи як такі охоплюють усі (виробничого й невиробничого характеру) аспекти діяльності суспільства. Кожна з них включає в себе певний сегмент соціально-економічної системи – соціальну групу, так чи інакше пов'язану з технологічною системою (трудоий колектив, власники, акціонери, користувачі тощо). Через неї технологічна система набуває інерцію власного розвитку, котра загалом, не тотожна меті СПС, але співвідноситься з нею за допомогою відповідних економічних та правових механізмів, етичних норм тощо. Конкретні технологічні системи, власне, ті чи інші потенційно небезпечні об'єкти (ПНО), з їх різними параметрами ризику, взаємодіють з довкіллям. Стосовно проблем природно-техногенної безпеки, це робить їх об'єктами потенційної техногенної небезпеки, яку вони можуть утворювати, внаслідок негативного синергізму у власне технологічній системі, впливу навколишнього природного та/чи техногенного середовища або одночасною їх взаємодією.

Геоєкологічна система (геоекосистема) – географічний простір регіону, його територія тощо є конкретним класом геосистем, утворюється із сукупності компонентів живої та неживої природи, котрі взаємозв'язані у своєму просторовому розміщенні й розвиваються у часі як частини цілого. Територіально геоекосистема кореспондує із тереном, що його займає відповідальна соціально-економічна система. Вона містить в собі певну кількість технологічних систем, сприймаючи їхнє антропогенне навантаження, як певні ендегенні впливи всередині СПС. Останнє може бути регламентним, як те чи інше порушення природного циклу за нормального режиму роботи технологічних систем, та кризовим – при їх катастрофічній самоорганізації [3]. Геоєкологічна система не має власних цілей (або вони не виявлені в ній сучасною наукою) і отримує їх прямо чи опосередковано від соціально-економічної системи, де вони зумовлюються станом її цивілізаційної самосвідомості. Геоєкосистема існує ніби на стику власне природи і зануреної в неї діяльності людства, що формує в ній складні природно-антропогенні (природно-техногенні) комплекси, котрі, з одного боку, підпорядковуються природним закономірностям, а з іншого – управляються людиною. Особливістю геоєкологічної системи є те, що, на відміну від переважно прямих проявів небезпеки технологічних систем, прояви небезпеки в ній мають непрямий, звичайно каскадний та відстрочений у часі характер. Останні зумовлюються як загальною конфігурацією антропогенних навантажень, так і складними процесами самоорганізації рівноваги в системі. Окрім ендегенних впливів усередині СПС, геоекосистема може сприймати і екзогенні впливи від зовнішнього для неї природного середовища у вигляді землетрусів, різких змін погоди тощо.

В основу методології просторової взаємодії між компонентами нами покладено теорію моделей полів. Поле тут розуміється як область географічного (тобто реального) простору, кожній точці котрого відповідає певна

характеристика – число (скалярне поле) або впорядкований набір чисел (векторне поле).

Крім геометричних властивостей, таке поле має ще таку особливість, яка споріднює його з фізичними (силовими, енергетичними) полями. Цією властивістю, що відображається на динаміці змін числової характеристики поля, є його напруженість (щільність) з виразною тенденцією її різкого збільшення безпосередньо в центральній зоні дії поля й, навпаки, – прискорено нелінійного зменшення в сфері дії поля в міру віддалення від центра. Поле, таким чином, адекватно передає реальні, структурно організовані й безперервні, тобто континуумні взаємодії в універсумі. Тому на рівні моделювання, квантифікації взаємодій між компонентами СПС при управлінні природно-техногенною безпекою, за допомогою такого континуумного подання їх взаємозв'язків, поле дозволяє не тільки коректно оцінювати характер цих процесів. Подібний підхід дає змогу також уникати проблеми великої розмірності, що виникає при альтернативному описі таких взаємодій з позицій дискретної множини елементарних системних взаємозв'язків, які є їх складовими.

Така загальна методологія використання поля в управлінні природно-техногенною безпекою для його коректного застосування вимагає вирішення двох основних взаємозалежних проблем.

Перша з них стосується т.зв. генератора, що формує поле. В СПС подібними генераторами є, очевидно, всі три його видові компоненти: геоекосистема, технологічна й соціально-економічна системи. Принциповими тут є конфігурація компонента-генератора й характер впливу, котрий їм передається. Конфігурація – точкова, лінійна або ареальна – значною мірою зумовлює й вид залежності зміни напруженості поля в сфері його дії.

Найбільш детально особливості поля вивчені для точкових компонентів. Значно більш складний вид польового впливу мають лінійні й ареальні об'єкти, що своїми масштабами є конфігуративно порівняними зі сферою дії їхнього власного поля, і це потребує спеціального дослідження. Більше того, характер переданого полем впливу компонента, очевидно, залежить не тільки від виду й конфігуративності власне компонента, а й від виду та конфігуративності компонента-сприймача («реципієнта») цього впливу.

Друга проблема представлення поля, що ніби зосереджена усередині першої, стосується вже не впливу за допомогою поля одного компонента на інший, а взаємодії між собою полів компонентів СПС у тому разі, коли такі поля взагалі існують або мають необхідну для їхнього врахування напруженість дії. Звідси – вирішення другої проблеми полів, по суті, формує відповідний інструментарій моделювання за допомогою полів простору взаємодій, замикаючи, таким чином, між собою проблеми просторів станів і змін в управлінні природно-техногенною безпекою.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що коректне управління природно-техногенною безпекою, як й усіма іншими видами безпеки – артефактами людського буття, потребує відповідного знання про «субстрат» конкретного виду безпеки. Таким субстратом для природно-техногенної безпеки є соціоприродна система, яка пов'язана з функціонально організованим нею простором. У свою чергу, в основі просторовості природно-техногенної безпеки лежить реальний, фізичний простір, що «надбудовуючись» його синергетичними особливостями, за певних обставин повинен мати відповідні стани рівноваги об'єктів природно-техногенної небезпеки, траєкторії їх змін та взаємодії між ними. Це дає підстави для реалістичного і випереджувального управління природно-техногенною безпекою в контексті загальної господарської (економічної) діяльності соціуму з розподілом відповідних ресурсів та управлінських сил.

1. Акимов В. А. Методический аппарат исследования природного и техногенного риска / В. А. Акимов, Н. Н. Радаев // Безопасность жизнедеятельности. – 2001. – № 2. – С. 34–38. **2.** Данилишин Б. М. Природно-техногенні катастрофи: проблеми економічного аналізу та управління / Б. М. Данилишин. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2001. – 260 с. **3.** Качинський А. Б. Екологічна безпека України: системний аналіз перспектив покращення: [монографія] / А. Б. Качинський. – К., 2001. – 311 с.

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

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

ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДУСІ МИРУ

***Анотація.** В статті розкрито роль методу проектної діяльності у вихованні і формуванні в дітей дошкільного віку національної свідомості і самосвідомості. Зроблено аналіз досвіду роботи вихователів дошкільного навчального закладу «Малятко» селища Мізоч Здолбунівського району Рівненської області щодо виховання дітей в дусі миру. Обґрунтовано, що знайомство з українським музичним фольклором в усіх доступних для дітей дошкільного віку формах і проявах сприятиме формуванню миролюбної особистості дошкільника.*

***Ключові слова:** метод проектної діяльності, виховання в дусі миру, педагогіка миру, патріотичні почуття, національна свідомість, самосвідомість, український музичний фольклор, миролюбна особистість.*

***Аннотация.** В статье определена роль метода проектной деятельности в воспитании и формировании в детей дошкольного возраста национального сознания и самосознания. Проведен анализ опыта работы воспитателей детского сада «Малютко» поселка Мизоч Здолбуновского района Ривненской области по воспитанию детей в духе мира. Обосновано, что знакомство с украинским музыкальным фольклором во всех доступных для детей дошкольного возраста формах и проявлениях способствует формированию миролюбивой личности дошкольника.*

***Ключевые слова:** метод проектной деятельности, воспитание в духе мира, педагогика мира, патриотические чувства, национальное сознание и самосознание, украинский музыкальный фольклор, миролюбивая личность.*

***Annotation.** The article deals with the role of project activity in upbringing and formation of the preschool children's national consciousness and self consciousness. The analysis of the work of preschool teachers of the kindergarten «Maliatko» (village Mizoch, Zdolbuniv district, Rivne region) concerning children's upbringing in the spirit of peace is conducted. The author confirmed that introduction to Ukrainian folk music in all accessible for children forms promote formation of a peace-loving personality of a child.*

***Keywords:** method of project activity, upbringing in the spirit of peace, pedagogic of peace, patriotic feeling, national consciousness and self consciousness, Ukrainian music folklore, a peace-loving personality.*

Проблема виховання миролюбної особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона набуває особливого значення. За останніми підрахунками півмільйона дітей в Україні бачили наслідки воєнних дій і попелища на Донбасі. Не краща ситуація і в інших регіонах. Батьки скаржаться на те, що діти задають «незручні питання про війну». Малечу цікавить, чому по телевізору показують танки, зростає кількість загиблих, хто такі терористи, що таке АТО? На допомогу батькам повинні прийти вихователі, які знають правильні відповіді на ці запитання і вміють виховати такого громадянина, що має глибоко усвідомлену життєву позицію, налаштований патріотично й водночас толерантно, з повагою ставиться до інших людей, їхніх національних культур, держав.

В статті 1 «Загальної декларації прав людини» говориться про те, що всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти у відношенні один до одного в дусі братерства [1].

Ми сьогодні по-новому усвідомлюємо: наші вихованці, чийм майбутнім дорожать всі люди української землі, повинні рости борцями за виживання людства, збереження планети від розрухи. Дорослі люди в свою чергу, як стверджує академік А. М. Богуш, «мають бути прикладом для дітей, творити добро і спрямовувати дітей на такі прояви доброти, як чемність, співчуття, милосердя, поступливість, добродійність» [2, с. 7].

Концепція дошкільного виховання в Україні передбачає комплексне вирішення питань розвитку дітей з раннього віку, серед яких важливе місце посідає виховання їх в дусі миру.

До проблем виховання молодого покоління в дусі миру в різні часи зверталися такі загальновідомі класики української педагогічної науки, як: Г. Г. Ващенко, А. С. Макаренко, О. Огієнко, С. Ф. Русова, Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін. видатні вчені.

Особливо цінною для сучасної практики є педагогічна спадщина талановитого українського педагога-гуманіста, педагога-новатора і філософа Василя Сухомлинського. Запропоновані ним форми і методи освітнього впливу на дитячу особистість актуальні й тепер. Він вбачав пріоритет у формуванні нового покоління свідомої молоді, вихованні справжніх патріотів, що по – справжньому люблять Батьківщину, горді за свій народ та його історичне минуле, відповідальні за його майбутнє. Дитинство, вважав В. О. Сухомлинський, – це повсякденне відкриття світу, і дуже важливо щоб це відкриття стало перш за все пізнанням людини і Батьківщини, щоб у дитячий розум і серце входили краса справжньої людини та велич краси рідної Вітчизни. На думку Василя Олександровича, патріотизм починається з коліски і не може бути вірним єдиним своєї землі той, хто не є справжнім сином своїх матері і батька.

Формування концепції виховання у душі миру, педагогіки миру як закономірного етапу розвитку сучасної педагогіки, знайшло відображення у працях І. Д. Беха, О. В. Безкоровайної, І. І. Бринзова, О. В. Овчарук та ін.

Зокрема І. Д. Бех, А. С. Дем'янчук, О. В. Коржова у своїх дослідженнях пропонують деякі підходи щодо відбору змісту виховання на ідеях миру, звертаються до розгляду форм і методів організації навчально-виховного процесу в школі.

Окреме місце у розвитку вітчизняної теорії та практики педагогіки миру посідає діяльність лабораторії з проблем виховання шкільної молоді на ідеях миру у м. Рівне. Її засновник професор С. Я. Дем'янчук вважав, що «доля миру між народами залежить не тільки від політиків і військових. В розв'язанні цих дуже важливих питань педагогічної науки дуже важливу роль відіграють школи та вихованці» [3, с. 3]. Саме тому Міжнародні учнівські громадські читання «Я голосую за мир», які щорічно проводяться у міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука стали активною традиційною формою виховання підростаючого покоління в душі миру.

Суть співробітництва вихователів дошкільних закладів з сім'єю по вихованню дошкільників у душі миру розкрито Т. І. Пагутою.

На жаль, в дослідженнях мало уваги звернено на шляхи вдосконалення системи виховання дітей дошкільного віку в душі миру. Саме тому це стало предметом нашого дослідження.

Метою нашої статті є дослідження досвіду роботи вихователів дошкільного навчального закладу «Малютко» смт. Мізоч Здолбунівського району Рівненської області з виховання дошкільників в душі миру.

Завдання дослідження: розкрити шляхи виховання миролюбної особистості дитини дошкільного віку.

«Виховання в душі миру» – уже не просто загальноприйнятий міжнародний термін. Воно стає якби особливим розділом педагогіки миру, уроком взаєморозуміння і взаємодовіри між молодими громадянами різних країн і континентів. Виховання в душі миру – це напрям в педагогічній теорії і практиці, що має на меті соціальну, духовну і моральну підготовку особистості до свідомої і активної участі в розв'язанні найважливішої проблеми сучасності – встановлення миру, взаєморозуміння і довір'я між народами, дотримання прав народів і людини.

Мир – це готовність зрозуміти душевний стан людини, вміння бути поряд, підтримати в тяжку годину, це велика любов, повага і турбота про іншого. На наш погляд, виховання в душі миру – це нові підходи до виховання в дітей почуття взаєморозуміння, довіри і дружби між народами світу.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» ставить за мету виховання духовних та моральних цінностей у дошкільників. У розділі «Соціально-моральний розвиток» викладено завдання

та зміст роботи з виховання у дітей гуманних почуттів і доброзичливих взаємин, основ колективізму; конкретизовано зміст знань про норми моралі у суспільстві, що необхідні для формування основ моральних якостей. В Програму введено напрям роботи «Духовне виховання», який висуває такі завдання формування особистості старших дошкільників:

- сприяти засвоєнню уявлень про духовний ідеал людини, збагаченню власного емоційного досвіду та виробленню певного емоційного ставлення до себе;

- давати уявлення про те, що народ засуджує негативні вчинки людей;

- вчити поводитися відповідно до норм моралі, давати оцінку власним негативним вчинкам. Формувати негативне ставлення до поганих вчинків;

- вчити дітей споконвічних правил: не можна не слухати батьків, старших людей, обманювати їх, глумитися над старістю, глузувати з калік, знущатися з тварин, лицемірити, ображати інших, підлабузнюватися, брати чужі речі без дозволу, бути байдужим до чужого горя;

- формувати уявлення про духовні норми взаємин між людьми: доброзичливість, чесність, справедливість, повагу, відповідальність, співчуття;

- вчити хлопчиків щодо дівчаток бути поступливими, тактовними;

- пояснювати, що таке толерантність;

- вчити адекватно реагувати на асоціальні вчинки, розв'язувати спірні питання, бути справедливим, совісним, відповідальним.

Реалізуючи зміст програми, вихователі дошкільного навчального закладу «Малятко» селища Мізоч прагнуть виростити людину, здатну жити в гармонії з природою, з людьми, з самою собою, консолідувати зусилля громадських і державних організацій, зацікавлених в освіті і вихованні дітей в дусі миру. Вони стверджують думку про те, що виховання в дусі миру, взаєморозуміння і співробітництва – програма комплексна. Вона передбачає реалізацію усіх напрямів виховання, серед яких патріотичному вихованню відводиться провідна роль.

Патріотичне виховання вчені розуміють як «формування гармонійної, розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально – творчими й духовними якостями, родинними і патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативністю» [4, с. 6].

На думку вихователів ДНЗ «Малятко», патріотичне виховання, яке передбачає формування у дошкільників патріотичних почуттів, вироблення високого ідеалу служіння народу, готовність у будь-який час стати на захист рідної Вітчизни, розвиток широких гуманістичних підходів до навколишнього світу та високої моральності, має вестись за такими напрямками:

- формування любові до рідного краю (причетності до рідного дому, сім'ї, дитячого садка, селища, країни);
- формування духовно-моральних взаємин;
- формування любові до культурного спадку свого народу;
- виховання любові, поваги до своїх національних особливостей;
- формування почуття власної гідності як представників свого народу.
- толерантне ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей.

Колектив ДНЗ «Малятко», як стверджує завідувача Олеся Лищун, залучаючи батьків до різних форм і методів роботи, досяг взаєморозуміння у розвитку гармонійної особистості дошкільника [5, с. 4].

На думку вихователів, надзвичайно важливо ознайомити дітей із багатою спадщиною української народної творчості. Впроваджуючи в роботу із дошкільнятами метод проектної діяльності у вихованні і формуванні української свідомості і самосвідомості дітей дошкільного віку, педагоги максимально використали весь потенціал українського музичного фольклору у всіх доступних для дітей проявах.

В основі проведення проекту лежало використання музичного фольклору в ході музичних занять, гурткової роботи, проведення свят і розваг, занять з малювання, фізичної культури. Під час ознайомлення дошкільників з українською культурою вихователі використовували інформативний компонент, а також відповідну атмосферу (використання національної атрибутики, оформлення приміщення в національному стилі). Для цього було створено міні-музеї «Лялька – мотанка», «Українська народна вишивка», «Українська дерев'яна іграшка», оформлено музичний зал в національному стилі.

В процесі проведення екскурсій до міні-музеїв, діти ознайомлювались із побутом та культурними надбаннями українського народу. Схвально й те, що з дошкільнятами вихователі вивчали історію назв вулиць, річок, культури рідного селища, слухаючи розповіді старших про своїх пращурів та великий український народ, за якими стоять цікаві історії, реальні події.

Виховуючи дітей в дусі миру, вихователі проводили такі заняття:

- «до бабусі на гостину» у першій молодшій групі (вихователь Кондратюк Г. Д.);
- «калінонька – красунечка» у другій молодшій групі (вихователь Прокопчук В. Ю.);
- «мова наша рідна» у другій молодшій групі (вихователь Омельчук Л. Ф.);
- «мої перші казки» у середній групі (вихователь Начева Н. А).

Саме такі заняття, на нашу думку, сприяють розвитку у дітей з раннього віку таких якостей, як доброта, щиросердечність, любов і повага до старших, що складають основу розвитку миролюбної особистості.

Обговорюючи з вихователями проблеми формування у дітей уявлень про мир і війну, добро і зло нас цікавила думка чи варто знайомити дошкільників поняттями агресії, зла, як уникнути появи у малят почуття страху перед ядерною загрозою, чи припустимо давати їм інформацію про страждання, нещастя, які травмують дитячі душі. В розгляді цієї проблеми були різні погляди. Хоча всі вони сходяться до одного: розповідати про все треба, проблема полягає лише в доборі перспективних методів і прийомів роботи. Адже для дітей мир – це сонце, квіти, впевненість, що вони можуть спокійно гратися, любити батьків, свого вихователя, друзів. Але мають знати вони і те, що несе з собою війна. Тому на честь Дня перемоги в садочку відбуваються зустрічі з ветеранами війни, які розповідають малятам про те, що довелося пережити дорослим і дітям під час великого лихоліття. Діти також відвідують могилу невідомого солдата, а також могилу Тараса Якимчука, який загинув під час проведення АТО, до підніжжя яких кладуть квіти.

Вихователі впевнені в тому, що досягти успіхів у вихованні особистості можливо лише за «умови творчої співдружності й співпраці між педагогами та родиною батьків» [4, с. 5]. Тому батьки стали активними помічниками і учасниками у проведенні родинних свят, а саме:

– у другій молодшій групі: «Мамина колискова», «Українська кухня», «Пригоди великоднього яєчка», «Гарбузова родина» (вихователі Задоя Т. В., Омельчук Л. Ф., Прокопчук В. Ю.);

– у середній групі: «Оберігова країна» (вихователі Антонюк Н. В. і Начева Н. А.);

– у старшій групі: «Хай живе козацька слава, хай живе козацький дух», «Закосичення», «Андріївські вечорниці», «Ярмарок», «Колядування», «Чарівна україночка» (вихователі Березовська М. І., Марценюк С. Л., Кондратюк Г. Д., керівник гуртка Козярець Т. В.).

Колектив цього дошкільного закладу взяв активну участь у допомозі воїнам АТО. Як розповідає завідувача Олесь Ліщун, «для того, щоб внести часточку у підняття морального духу українських воїнів, педагоги провели ряд занять з образотворчого мистецтва, гурткові заняття і передали дитячі поробки разом із випічкою педагогів і батьків українським воїнам[4, с. 5].

В процесі дослідження ми переконалися в тому, що зміст виховання дітей в душі миру залежить, насамперед, від таких факторів:

- мети і завдання виховання;
- політики держави і завдань, що стоїть перед суспільством в цей історичний момент;
- системи виховання дітей;
- часу, що відводиться на проведення різноманітних заходів з дітьми;
- зв'язку виховного процесу дитячого садка з життям суспільства.

Схвально і те, що формуванню національної самосвідомості дошкільників сприяло кожне заняття чи екскурсія в міні – музеї, розвага чи свято, які передбачали знайомство із українськими народними звичаями, обрядами та традиціями, що складає основу розвитку патріотичних почуттів. Не менш важливі й результати відповідної роботи. Адже, лише на ґрунті любові й поваги до рідного слова, до мудрості, творчості свого народу розвиватимуться інтернаціональні почуття, формуватимуться розуміння інтересів і потреб інших народів, шанобливе ставлення до їхньої мови, культури.

За період проходження проекту педагоги переконались в тій важливій істині, що виховання національної свідомості і миролюбства має розпочинатися в період дошкільного дитинства, коли відбувається становлення його першооснов.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі ми вбачаємо в продовженні вивчення досвіду роботи колективу ДНЗ «Малютко» по формуванню особистості справжнього громадянина.

1. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://childrenandarmedconflict.un.org/keydocuments/ukrainian/universaldeclaration.html>
2. Богуш А. М. Патріотичне виховання починається з доброти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – № 11. – 2014. – С. 5–7.
3. Дем'янчук С. Я. Досліджуємо проблеми виховання учнівської молоді національної школи України в дусі миру / С. Я. Дем'янчук // Миротворча діяльність школи і вузу : збірник наукових праць. – Ч. 1. – Рівне : Тетіс, 1997. – 167с. – С. 3–7.
4. Концепція громадського виховання особистості в умовах розвитку української держави // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – С. 6.
5. Лищун О. В. Ми діти твої, Україно / О. В. Лищун, І. А. Болкуневич // Мізоцький промінь. – 2015. – № 7, липень. – С. 8.

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

Плачинда Т.С., д.пед.н., доцент (Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету)

РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК СТИМУЛЮЮЧИЙ ЧИННИК ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. У статті розкрито роль контрольно-діагностичних процесів у вищій школі. Звернено увагу на важливості об'єктивного оцінювання досягнень майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі. Досліджено позиції науковців щодо сучасних підходів до оцінювання у вищих навчальних закладах. Запропоновано рейтингову систему оцінювання, яка спонукатиме студентів до самостійної роботи та самовдосконалення; активізуватиме навчальну роботу протягом семестру.

Ключові слова: майбутній фахівець, оцінювання навчальної діяльності, рейтингове оцінювання, навчально-виховний процес, принципи оцінювання, «викладач-студент».

Аннотация. В статье раскрыта роль контрольно-диагностических процессов в высшей школе. Обращено внимание на важность объективного оценивания достижений будущих специалистов в учебно-воспитательном процессе. Исследованы позиции ученых в современных подходах к оцениванию в высших учебных заведениях. Предложена рейтинговая система оценивания, которая будет побуждать студентов к самостоятельной работе и самосовершенствованию; активизирует учебную работу в течение семестра.

Ключевые слова: будущий специалист, оценка учебной деятельности, рейтинговое оценивание, учебно-воспитательный процесс, принципы оценивания, «преподаватель-студент».

Annotation. The article covers the issues of control-diagnostic processes at high school. It is focused on the importance of objective assessment of future specialists' achievements in educational process. The views of scientists about modern approaches to the assessment at high school have been considered. The author offers the rating assessment system, which may facilitate students' independent work and self-development; enhance educational process during every semester; create positive connection «teacher – student».

Keywords: future specialist, assessment of studying process, rating assessment, educational process, assessment principles, «teacher – student».

Глибока й усебічна модернізація сфери вищої освіти з виокремленням необхідних для цього ресурсів і створенням механізмів їх ефективного впровадження є нагальним питанням сьогодення. У контексті переходу країни до євроінтеграційного напрямку розвитку, актуалізується питання забезпечення якості освітніх послуг під час професійної підготовки майбутніх фахівців вищих шкіл України.

Один із найважливіших елементів вищої освіти – оцінювання студентів. Відповідно до вимог «ENQA», у процесі оцінювання навчальних досягнень студентів потрібно реалізувати не тільки діагностичні, а й навчальні та виховні функції. Критеріальна база оцінювання повинна бути чіткою, прозорою, добре відомою й зрозумілою студентам. Уся процедура оцінювання забезпечена докладною та надійною інформацією про її терміни, форми, методи, характер вимірювальних матеріалів тощо.

Результати оцінювання суттєво впливають на майбутню кар'єру молодого фахівця. Тому важливо, щоб оцінювання завжди проводили професійно, при цьому слід зважати на наявні знання про екзаменаційні процеси та тестування. Оцінювання також дає значущу інформацію навчальним закладам про ефективність викладання й підтримки студентів.

На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів (А. Алексюк, В. Беспалько, І. Лернер, І. Підласий, Л. Романишина, Н. Талізін, Є. Шиянова та ін.), оцінювання може суттєво сприяти підвищенню якості знань, умінь і навичок студентів. Питанням оцінювання студентської молоді у процесі навчальної діяльності займалися такі науковці: І. Мельничук, В. Москаленко, О. Остапюк, Л. Рязанова, В. Чешук, О. Яворовський та ін. У своїх працях ці дослідники наголошують на тому, що рейтингова оцінка дозволяє створити додаткові важелі з формування необхідних якостей майбутніх фахівців.

Не зменшуючи досягнення науковців у означеній проблемі значимо, що питання оцінювання результатів навчальної діяльності майбутніх фахівців у контексті забезпечення якості професійної підготовки є недостатньо вивченим.

Розроблення критеріїв і показників оцінювання – трудомісткий процес, ускладнений багатодисциплінарністю підготовки фахівців різних напрямів і спеціальностей, тому виникла необхідність конкретизувати основні вимоги до оцінювання та розглянути рейтингову систему оцінювання як стимулюючий чинник для студентів.

Якість освіти нерозривно пов'язана з такими поняттями, як «педагогічний контроль», «перевірка», «оцінювання», «облік» результатів навчальної діяльності. У педагогічній літературі представлені різні погляди стосовно з'ясування сутності та співвідношення названих понять. На підставі теоретичного аналізу підсумовано, що під «перевіркою» розуміють процес оцінювання результатів навчання на певному його етапі; «контроль» витлумачують як систему перевіркової діяльності. «Оцінка» схарактеризована дослідниками як визначення й вираження в умовних знаках – балах, а

також оцінних судженнях викладача про ступінь засвоєння студентами знань, умінь, навичок. Водночас «оцінку» інтерпретують і в більш широкому сенсі: як процес оцінювання результатів навчальної діяльності [1]. У цьому дослідженні «оцінка» постає як система перевірки, спрямована на отримання об'єктивної та своєчасної інформації про ступінь сформованості необхідних професійних якостей майбутніх фахівців.

Науковець І. Мельничук акцентує увагу на тому, що сучасні підходи до контрольної-діагностичних процесів суттєво відрізняються від традиційних форм контролю знань. Тому відхід від стандартно «шкільного» опитування студентів і застосування новітніх форм та методів оцінювання знань є якнайкращим стимулом до навчання, спонукою до здобування вищої якості знань і також способом руйнування бар'єра «студент – викладач» [2, с. 103].

К. Ромашина наголошує, що під час моделювання процесу професійної освіти на основі компетентнісного підходу етап оцінювання навчальних досягнень студентів відіграє посутню роль і має низку внутрішніх структурно-функційних зв'язків: вивчення потреб ринку праці; формулювання цілей освіти через результат – опис професійної компетентності необхідного фахівця; розподіл компетентності на групи компетенцій, окремі компетенції та освітні результати; розроблення системи критеріїв, індикаторів, показників, дескрипторів сформованості компетенцій і результатів навчання; відбір змісту освіти й освітніх технологій; характеристика організаційних та матеріально-технічних умов, що забезпечують успішний перебіг освітнього процесу; розроблення оцінного інструментарію для вивчення освітніх досягнень. На думку науковця, складність оціночної діяльності в межах компетентнісного підходу полягає у тому, що поняття компетентності включає не тільки звичні для традиційної освітньої практики когнітивний та операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий, тобто, крім традиційних знань, умінь, навичок, ще й систему ціннісних орієнтацій, мотивів, звичок тощо [3].

Науковці солідарні в думці, що одним із засобів управління навчально-виховним процесом є оцінка, і за своєю суттю – це процес зворотного зв'язку. Тому, чим досконаліший оцінний контроль, тим успішніше здійснюється керування навчанням майбутніх фахівців, що сприяє внутрішній мотивації і позитивно впливає на ефективність навчальної діяльності.

Оцінювання потрібно інтегрувати в навчальний процес на етапі його планування. За таких умов викладач може поліпшити ефективність навчального процесу завдяки заздалегідь сформульованим кінцевим результатам навчання та об'єктивній інформації про їх досягнення студентами. Крім того, майбутні фахівці мають бути чітко поінформовані про стратегію оцінювання, якою керуються щодо їхньої навчальної програми; про те, які екзамени чи інші методи оцінювання будуть

застосовані до них; чого від них очікують; а також про те, які критерії будуть використані в ході оцінювання їхньої успішності [4, с. 15–16].

Дослідницею Т. Канівець запропоновані наступні принципи оцінювання навчальної діяльності, які передбачають [5, с. 12–13]:

– *плановість*: аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану;

– *систематичність й системність*: конкретизація запланованих результатів навчання, оцінювання має відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу, проводитись на всіх етапах освітнього процесу із використанням різноманітних методів оцінювання;

– *об'єктивність*: оцінювання спирається на науково обґрунтовані критерії визначення успішності, параметри дослідження рівня навченості, виконується кваліфікованими спеціалістами, базується на засадах гуманізму і демократизму;

– *диференційованість*: врахування індивідуальних можливостей учнів(студентів): рівня навченості, їх інтелектуальних здібностей;

– *відкритість (наочність)*: оцінювання проводиться за однаковими критеріями для всієї групи оцінюваних, критерії оцінювання відомі до початку оцінювання, результати оцінювання повідомляються, виконується аналіз результатів оцінювання (зворотний зв'язок суттєвий чинник ефективного оцінювання).

Спираючись на науковий доробок дослідниці, у ході наукового пошуку крім оцінювання академічної успішності за традиційною системою (оцінки «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») та шкалою «ECTS», ми запропонували курсантам льотних навчальних закладів рейтингову систему оцінювання з дисципліни «Фізичне виховання». Основна мета такого оцінювання – підвищення якості навчання, а також посилення мотивації до систематичної роботи курсантів протягом усього періоду навчання; удосконалення системи багаторівневого контролю знань, умінь і навичок; формування загальних та професійно необхідних компетентностей; залучення курсантів до участі в науковій роботі й до роботи в органах курсантського самоврядування, громадській роботі, спортивно-масовій роботі тощо.

Відповідно до сформульованої мети були виокремлені компоненти рейтингового оцінювання діяльності курсантів, а саме: оцінювання результатів навчання курсанта, його участь у науковій роботі, у курсантському самоврядуванні та громадській діяльності, у спортивно-масових заходах. Так, крім балів, які курсант міг набрати протягом занять з фізичного виховання (відвідування та складання контрольних нормативів), додатково нараховувалися бали за участь у будь-якому заході навчального закладу. Також, важливим є те, що курсант який покращив

особистий результат протягом навчального року з будь-якого нормативу, також отримував додаткові бали.

З огляду на необхідність об'єктивізації механізму оцінювання, крім бонусних балів, запроваджено й штрафні (за пропуски навчальних занять без поважної причини), що відраховуються від загальної суми балів, набраних курсантом протягом навчального семестру.

На початку навчального року викладач доводив до відома курсантів про критерії оцінювання з дисципліни «Фізичне виховання», пояснював як саме скласти зароблені ними бали та яка оцінка відповідає тому чи іншому балові. Важливим є те, що студенти можуть самі контролювати перебіг свого навчання та полічити набрані ними бали без втручання викладача. Тому, взаємовідносини у системі «викладач – студент» набувають дружнього, довірливого характеру, що, у свою чергу, позитивно впливає на якісну професійну підготовку майбутнього фахівця.

Після впровадження рейтингового оцінювання у навчальний процес льотних навчальних закладів якісно зросла успішність курсантів і відвідування ними занять відбувалося без додаткових примусів. Рейтингове оцінювання допомагає створити додаткові важелі з формування дослідницьких, морально-вольових, соціально-комунікативних і професійно важливих якостей у майбутніх фахівців, що підвищує їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Це відповідає провідним тенденціям розвитку світової й вітчизняної системи вищої освіти.

Зважаючи на посилену увагу до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, постає питання оптимізації навчально-виховного процесу вищої школи. Удосконалення підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів зазнає актуалізації на тлі інтеграційних процесів у Європі, до яких долучається Україна як учасниця Болонського процесу. Одним з важелів стимулювання до навчальної діяльності студентів є контрольні заходи з боку викладачів. Тому, система оцінювання у вищих навчальних закладах повинна бути побудована таким чином, щоб спонукати майбутнього фахівця до самостійного пошуку у навчанні, самоконтролю та самовдосконалення.

На нашу думку, рейтингова система оцінювання є саме тим стимулом, що здатний забезпечити реалізацію дидактичного принципу свідомості студентів у навчанні, активізувати навчальну роботу протягом кожного семестру, спонукати майбутніх фахівців працювати систематично та самостійно, розширити можливості для всебічного розкриття та розвитку творчих здібностей студентів, індивідуалізувати навчання та істотно змінити взаємовідносини у ланцюжку «викладач — студент», створити атмосферу співпраці.

В подальшому планується пошук шляхів удосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції.

1. Грубінко В. В. Оцінювання навчальних досягнень студента в кредитно-трансферній системі / В. В. Грубінко, А. В. Грубінко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 31, Том I (43) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 580–589. **2.** Мельничук І. М. Оцінювання навчальних досягнень студентів в сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців / Мельничук І. М. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький : [б. в.], 2009. – С. 101–112. **3.** Ромашина Е. Ю. Критерии и процедуры оценивания учебных достижений студентов в соответствии с Европейскими требованиями качества высшего образования / Е. Ю. Ромашина // Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2013. – № 3. – Т. 2. – С. 80–83. **4.** Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с. **5.** Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : [навчально-методичний посібник] / Т. М. Канівець. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Макаров Р. М.

Плющ М. Р., д.і.н., професор (м. Київ)

РОЛЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ В РЕФОРМУВАННІ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН

***Анотація.** У статті розкрито роль провідних вищих навчальних закладів України у підготовці кадрів та створенні умов для реформування соціально-економічних відносин на сучасному етапі розвитку науки і виробництва в Україні. Обґрунтовано, що відомі українські вчені, які працюють в кращих університетах нашої країни, успішно поєднують навчальну та наукову діяльність.*

***Ключові слова:** вищі навчальні заклади, підготовка кадрів, соціально-економічні процеси, реформування економіки, європейський вибір.*

***Аннотация.** В статье раскрыта роль передовых высших учебных заведений Украины в подготовке кадров и создании условий для реформирования социально-экономических отношений на современном этапе развития науки и производства в Украине. Обосновано, что известные украинские ученые, которые работают в лучших университетах нашей страны, успешно совмещают учебную и научную деятельность.*

***Ключевые слова:** высшие учебные заведения, подготовка кадров, социально-экономические процессы, реформирования экономики, европейский выбор.*

***Annotation.** The article deals with the role of leading higher educational institutions of Ukraine in training cadre and creating the conditions for reforming social and economic relations at the present stage of scientific development and production in Ukraine. It is proved that the well-known Ukrainian scientists, who work in the best universities of our country, successfully combine academic and scientific activities.*

***Keywords:** higher education institutions, training cadre, social and economic processes, economic reforms, European choice.*

Наша країна вступила у складний і відповідальний етап свого розвитку, коли виклики глобалізованого світу поставили перед суспільством відповідальні завдання реформування в усіх сферах життя і суспільної діяльності. Насамперед, це стосується перегляду і перебудови в соціально-економічному житті і духовному, в науці, в політиці, правових відносинах. У вирішенні складних і відповідальних завдань велика роль належить освіті, особливо вищій школі.

Проблема реформування вітчизняної вищої школи з метою забезпечення її здатності готувати висококваліфікованих спеціалістів для реформування соціально-економічних відносин в Україні впродовж двох останніх десятиліть знаходиться в центрі уваги провідних вітчизняних науковців. Свої публікації дослідженню зазначеної проблеми присвятили А. М. Богущ, М. Вінницький, І. Волощук, Б. Данилишин, Ю. Гончаров, М. Євтух, А. Касич, В. Купченко, В. Луговий, К. Павлюк, В. Семиноженко, В. Чижовав та ін.

Проте, нинішні випускники вітчизняних вищих навчальних закладів (ВНЗ) не завжди здатні забезпечити реформування національної економіки відповідно до вибраного нею європейського напрямку розвитку. Зазначене визначило актуальність нашого дослідження.

Метою нашої статті є дослідження ролі провідних вищих навчальних закладів України у підготовці кадрів, які будуть здатні забезпечити реформування соціально-економічних відносин в нашій країні.

За роки незалежності в Україні сформувалися вагомні наукові центри в університетах Києва, Львова, Харкова, Дніпропетровська, Донецька, Одеси, Івано-Франківська, Луганська, Чернівців, Тернополя та ін.

Кадровий склад університетів – це провідні науковці, які забезпечують не тільки високий рівень підготовки фахівців із математики, фізики, хімії, соціології, історії тощо, а й утверджують науково-технічний прогрес у молодій державі Україні.

Так, зокрема, освіта і наука представлені в університеті Києво-Могилянська Академія (КМА), де впродовж багатьох століть головним завданням було піднесення інтелектуального рівня української молоді. Якщо у давні часи викладачі університету боролися з колонізацією, то з кінця XVII ст. засуджували русифікацію української еліти. У незалежній Україні в основу діяльності КМА покладено принцип демократичності та самоврядування. Вступ до університету відбувається на основі одноденного тестування, за конкурсом, що створює рівні умови для всіх абітурієнтів. На сучасному етапі КМА виступає науково-навчальним центром, де, крім факультетів гуманітарних, природничих, правничих наук і соціальних технологій та інформатики, діє 21 наукова установа. Щорічно в КМА в рамках «Днів науки» відбувається наукова конференція «Україна, людина, суспільство, природа», видаються «Наукові записки, а з 1998 року – збірник наукових праць «Магістеріум», діють аспірантура та докторантура. Навчальний процес в цьому університеті має свої особливості, а саме: самостійне формування індивідуального навчального плану, вибіркоче читання фахових курсів, запрошення провідних зарубіжних спеціалістів.

Кращим студентам встановлено іменні та персональні стипендії. Університет опікується середніми навчальними закладами-колегіумами, один з яких створений 1999 р. у Тбілісі. Науковці університету співпрацюють з низкою організацій, серед яких Міжнародний благодійний

фонд відродження КМА, Видавничий дім «Києво-Могилянська Академія». При університеті створено видавництво «Дух і Літера». На території університету діє Благовіщенський храм Української православної церкви Київського патріархату [1, с. 185–186].

В сучасних умовах розвитку незалежної України проблеми формування соціально-економічного статусу, зміцнення зв'язку освіти і науки набувають великого значення.

Важливу роль у встановленні зв'язків науки і виробництва відіграють науково-технічні конференції; огляди-рейди стану впровадження наукових досягнень, передових колективів. До цієї роботи прилучаються студенти й аспіранти, які набули знання і досвіду, під керівництвом викладачів вишів. У багатьох передових навчальних закладах України нагромаджено багатий досвід конструювання і виготовлення сучасної електронної обчислювальної техніки, з'являються важливі відкриття і винаходи у різних галузях науки і техніки. Студентська молодь, аспіранти технічних вишів, науково-дослідних інститутів, спільно з провідними вченими університетів упроваджують у виробництво нові зразки машин і механізмів, передові технології.

Прикладом організації науково-дослідної роботи за участю студентської і аспірантської молоді є Київський національний університет імені Тараса Шевченка, де на початку ХХІ ст. ведеться підготовка за 75 спеціальностями, працює близько 2 тис. фахівців, 82 % з яких мають учені ступені й наукові звання, серед них – 30 академіків і членів-кореспондентів НАН України. Університет є центром підготовки й атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Тут функціонує і Центр забезпечення й підготовки іноземних студентів, забезпечено тісні контакти з науковими центрами багатьох країн світу.

Вагомий внесок у справу реформування соціально-економічних відносин на сучасному етапі вносить колектив Національного технічного університету України. Тут чітко налагоджено підготовку інженерів широкого профілю. Університет успішно співпрацює з 91 технічним університетом із понад 30 країн світу, створено відділення цільової підготовки, завдяки чому значно посилюється взаємодія освіти з наукою й виробництвом [2, с. 329].

Вагомі досягнення має, зокрема, Харківський Національний університет імені В. Каразіна – один із найстаріших університетів Східної Європи. Він стояв у витоків вищої освіти Харківщини. Від нього відгалузилися Національна юридична академія, Національна фармацевтична академія, Харківський медичний університет, Харківський педагогічний університет та ін.

На факультетах у Центрі Міжнародної освіти, у Центрі довузівської підготовки на початок ХХІ ст. навчалось близько 16 тис. студентів та слухачів, близько 300 аспірантів, працювали 1,5 тис викладачів і наукових співробітників, серед яких понад 300 докторів наук, професорів та близько 800 кандидатів наук, доцентів.

Підготовка фахівців в університеті ведеться за 115 спеціальностями, що охоплюють весь спектр сучасної класичної університетської освіти. Тут представлені практично всі напрями сучасної фундаментальної науки. Близько 60 випускників університету стали дійсними членами і членами-кореспондентами НАН України. В університеті активно діють наукові школи, 11 спеціалізованих рад із захисту докторських дисертацій та 5 із захисту кандидатських. Щорічно вчені університету публікують близько 60–65 монографій, збірників наукових праць, проводиться 25 міжнародних конференцій, виконуються кілька міжнародних космічних програм. Науковці університету співпрацюють за міжнародними програмами з ученими США, Канади, Китаю, Японії, Швейцарії, Болгарії та ін. [3, с. 358–359].

Львівський Національний Університет імені Івана Франка – один з найстаріших вищих навчальних закладів Європи. Серед українських студентів університету був І. Могильницький, який згодом уклав першу в Галичині граматику української мови. Із здобуттям незалежності України дух вільного університету відродився. А 11 жовтня 1999 року йому надано статус національного. В університеті функціонують науково-дослідні інститути франкознавства, історичних досліджень, археології, славістики, екології, інформації, Європейської інтеграції та ін. Діють астрономічна обсерваторія, Ботанічний сад та наукова бібліотека, якій 2008 року виповнилося 700 років, а також наукові центри, зокрема, Центр інформаційних технологій і дистанційного навчання, Центр магістерських програм, Центр гуманітарних досліджень, Британський центр, Німецький мовний центр, Французький, Австрійський та інші центри.

Почесними професорами Львівського університету є: І. Дзюба, І. Драч, Л. Костенко, Д. Павличко, Л. Рудницький, С. Сверстюк, І. Юхновський.

Важливо зазначити, що Дніпропетровський національний університет завоював почесне місце серед передових вишів України за рівнем підготовки висококваліфікованих фахівців і здобув міжнародне визнання. Тут склалися відомі наукові школи з ракетно-космічної техніки, механіки, математики, теплотехніки, фізики, радіофізики, радіоелектроніки та інших напрямків, зокрема, степового лісництва, мовознавства, історіографії. Розробляються проблеми нової і новітньої історії України (О. Журба, В. Іваненко, С. Світненко, В. Якунін) [4, с. 416].

Заслугове схвалення науковий пошук з проблем реформування суспільно-економічного розвитку викладачів Луганського національного університету, який очолює фахівець з історії міжнародних відносин та зовнішньої політики М. Бур'ян. У 2006 році Луганський національний педагогічний університет нагороджений Золотою медаллю 9-ї Міжнародної виставки навчальних закладів у номінації «Упровадження нових форм організації навчально-виховного процесу». У 2009 р. колектив університету відзначено золотою медаллю виставки «Сучасна освіта в Україні – 2009» у

номінації «Інтеграція науки і освіти – необхідна умова підвищення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах». Також університету присвоєно звання «Лідер у створенні сучасних засобів навчання» [5, с. 288].

Соціологи та історики України, в умовах коли в державі назріли завдання реформування соціальних систем, розглядають соціальні явища, що назріли і потребують свого роз'яснення. Науковці-історики у своїх працях прагнуть визначити сутність подій, явищ, а перед сучасними соціологами постають завдання встановити (поновити давні) зв'язки. В сучасних умовах, коли для України відкрився широкий простір для інтеграції у Європейські і світові структури, для використання досвіду інших держав на шляху соціальної трансформації суспільства, просування у напрямку політичного, економічного та науково-технічного прогресу країни, кафедри соціології ряду провідних вишів України докладають зусиль для надання допомоги працівникам трудових колективів у вирішенні назрілих завдань.

Учені-соціологи українських вишів вносять вагомий внесок у вирішення складних завдань реформування, виступаючи організаторами анкетного опитування, спостереження за соціальними змінами, які переживає суспільство. Враховуючи ці зміни, що наростають з кінця ХХ – на початку ХХІ ст., учені вишів спрямовують зусилля на недопущення катаклізмів, запобігання негативних наслідків і кризових явищ, соціальних потрясінь.

Особлива роль у підготовці фахівців на сучасних засадах освіти і виховання в Україні належить педагогічним університетам. У цій сфері провідна роль належить столичному Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова, який очолює член-кореспондент НАН України, академік АПН, доктор філософських наук, професор В. П. Андрущенко. У 2014 році університет відзначив 180-річницю перебування в освітньому просторі України і світу. Стратегічним для університету є утвердження його лідерського статусу в Українському і Європейському освітньому просторі. У незалежній Україні університет розширив спектр освітніх послуг і сьогодні цілком забезпечує весь спектр підготовки вчителя загальноосвітньої школи. В університеті відкрито 5 закордонних центрів дистанційного навчання у Бразилії; налагоджено систему дистанційного навчання студентів філіалу у м. Прага. Високою популярністю користуються підготовчі курси та локальні центри заочного навчання в містах Хирів, Лубни, Самбір, Сколе, Колочава, Городня та ін.

За результатами світового рейтингу розгорнутих систем навчання в Інтернеті університет посідає четверте місце серед 300 університетів України. Важливим завданням університету є Європеїзація наукових досліджень, органічне поєднання з навчальним процесом, бізнесом, оскільки якість освіти забезпечується не тільки організацією навчального процесу, а головне, інтелектуальною спроможністю викладацького колективу – наукою і педагогічною майстерністю.

Значними досягненнями в науці університету є: активне входження науковців до міжнародної наукометричної бази Google Shcool; активізація студентської наукової діяльності; участь науковців у загальноєвропейських проєктах «TEMPUS», «Marie Curie», «ERASMUS».

Головними напрямками міжнародного співробітництва є вивчення та впровадження кращих Європейських програм, організація спільних наукових проєктів, підготовка спільних наукових видань, організація стажувань студентів та викладачів з метою обміну досвідом тощо.

У межах програми TEMPUS, за фінансової допомоги Вишеградського фонду, VISBY, UNESCO, Американського бюро освіти і культури, Міжнародного фонду «Відродження» університет виконує 23 міжнародні проєкти. Стратегічними партнерами в цьому є Польща, Литва, Німеччина, США, Китай та Ізраїль.

Цікаві проєкти виконуються Інститутом соціальної роботи та управління з Вищою лінгвістичною школою в м.Ченстохова (Польща); Інститутом соціології, психології та соціальних комунікацій з Ягелонським університетом (Польща); Інститутом колекційної педагогіки та психології з Кишинівським державним університетом імені І.Крянге (Молдова); Інститутом української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка з Католицьким університетом м. Люблін та Політехнічним університетом м. Лодзь (Польща).

Підписано угоду про співпрацю університету з ізраїльським університетом, із престижним турецьким університетом «Фахіт», який має філіали та навчальні центри по усьому світу, з Полонійною Академією (Польща), університетом Саньмін (Китай).

Отже, у науковій діяльності вищих навчальних закладів в Україні домінує ідея пошуку цивілізаційних змін як викликів сьогодення, чому сприяє розширення контактів міжнародного співробітництва, підготовка спільних наукових видань.

Академік НАН України, правознавець Ю. С. Шемшученко очолив Київський університет права, де читає академічний курс для студентів Інституту політології та права Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, керує підготовкою магістрів та аспірантів, очолює центр правової освіти і науки університету. Багато років активно працюють вчені Інституту політології і права Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Вони в умовах незалежної України поєднують наукову роботу з викладанням курсу політології та соціології, готують посібники та підручники.

Проректор НПУ імені М. П. Драгоманова, член-кореспондент, доктор історичних наук Б. І. Андрусишин підготував підручник «Методика викладання шкільного курсу основ правознавства», а також навчальний посібник «Соціально-правовий захист дітей з вадами розвитку». Потужна,

визнана в світі наукова діяльність університету є вагомим внеском у науково-технічний прогрес, у розбудову Української державності.

Таким чином, колективи вчених і викладачів України працюють над проблемами озброєння студентської молоді науковими знаннями, над прилученням її до активної роботи з метою реформування складних завдань соціально-економічного розвитку.

1. Яременко М. В. Кієво-Могилянська Академія / М. В. Яременко. – Енциклопедія історії України, Т. 4. – К. : Наукова думка, 2007. – С. 185–186. **2.** Енциклопедія історії України, Т. 7. – К. : Наукова думка, 2010. – 329 с. **3.** Бакіров В. С. Харківський Національний університет. – Енциклопедія історії України, К. : Наукова думка, 2013. – С. 358–359. **4.** Енциклопедія історії України. – Т. 4. – К. : Наукова думка, 2007. – С. 185–186. **5.** Енциклопедія історії України. – Т. 6. – К. : Наукова думка, 2004. – 288 с.

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

Плющ М. Я. д.філол.н., професор (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ)

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЙНОЇ СЕМАНТИКИ ІНТЕНСИВНОСТІ У ЗМІСТІ ДІЄСЛІВ

***Анотація.** У статті досліджено мовні засоби вираження семантики категорії інтенсивності, кількісності та інших «прихованих» категорій у різних лексико-граматичних групах дієслів з позицій комунікативних інтенцій мовця, його відображення об'єктивних реалій світу та оцінно-емоційних суб'єктивних конотацій.*

***Ключові слова:** інтенсивність, функційно-семантичні категорії, пропозиційна настанова автора, модус, модальність, конотація.*

***Аннотация.** В статье исследованы языковые способы выражения семантики категории интенсивности, количества и других «скрытых» категорий в разных лексико-грамматических группах глаголов с позиций коммуникативных интенций говорящего, его отображения объективных реалий мира и оценочно-эмоциональных субъективных коннотаций.*

***Ключевые слова:** интенсивность, функционально-семантические категории, пропозициональная установка автора.*

***Annotation.** The article is dedicated to the research of the language means that express semantics of the categories of intensity, quantity and other functional-semantic categories in different lexical and grammatical verb groups from positions of communicative speaker's intentions and reflection of the objective realities of the world and evaluative and emotional subjective connotations.*

***Keywords:** intensity, functional-semantic categories, propositional setting of author, modus, modality, connotation.*

Важливою проблемою теоретичної граматики на сьогодні є з'ясування взаємодії лексичної і граматичної семантики слів на синтаксичному рівні (як категорійної системи синтаксису) і в актах мовлення (як категорії тексту) (Ф. С. Бацевич, І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко, М. В. Мірченко та ін.). З погляду лінгвістичної стилістики увагу дослідників привертає проблема комунікативно-прагматичних характеристик висловлювань та модифікацій у структурі дієслів відповідно до настанови (наміру) мовця.

Когнітивна психолінгвістика ґрунтується на положенні про те, що в своїй діяльності людина набула досвіду орієнтації в реальній дійсності, створила

систему образів світу і виробила вербальну базу мовлення. Специфіка різних типів комунікативних процесів відповідає типовим ситуаціям і корелює із фрагментами образів світу у мисленні людей [1, с. 169–174].

Дослідники комунікативного синтаксису (Дж. Остін, Дж. Серль), визначають мовленнєвий акт як складний процес, який полягає в тому, щоб виголосити членоподільні звуки, побудувати зі слів висловлення за правилами граматики, надавши йому смислу і референції [2, с. 179–202]. Мовленнєві акти (дискурс, текст) спрямовані до адресата.

Модальність речення вчені витлумачують як позначення суб'єктно-модальних, модально-оцінних значень або всі смисли, що йдуть від автора. За словами В. Д. Шинкарука, модальність «прямо залежить від інтенції мовця і має прямий стосунок до прагматичного аспекту речення» [3, с. 20]. Основним модальним значенням речення (тексту) є мета, отже, дослідникові синтаксису необхідно враховувати ще й такі параметри, як оцінка мовцем змісту реальності/ірреальності, оцінка ситуацій, відтворених у тексті. До категорії модусу входять також емоційно-оцінні смисли й схвалення/несхвалення життєвих, соціальних, моральних та інших нашарувань компонентів, властивих побудовам певного етносу, що знаходять вираження в конотативних семах.

Метою нашої статті є з'ясування особливостей стилістично маркованих засобів вираження категорійної семантики інтенсивності у змісті дієслів.

Категорія інтенсивності виявляє найтісніший зв'язок із категорією оцінки. Оцінка ґрунтується на протиставленні значень: посилення / послаблення (релаксація) дії, пов'язаних між собою третім (середнім) членом як точкою відліку від норми на шкалі розгортання характеристик дій, подій, явищ, сталих ознак у свідомості мовця. Категорійну семантику інтенсивності виражають одиниці усіх мовних рівнів. Так, на фонетичному рівні вона реалізується за шкалою гучності; на морфологічному (у прикметнику й прислівнику) – на шкалі ступеня, градації ознак, у дієслові – на шкалі розгортання, тривання дії в часі, кількісного вияву та інших характеристик; на рівні речення і тексту – як додаткова (конотативна) семантика, ускладнена експресивними, емоційними індивідуально-авторськими смислами. У семантико-синтаксичній структурі речення одночасно з реалізацією внутрішнього значення лексем (оцінної градації динамічної ознаки) стилістично маркуються *емотивно-оцінні конотації мовця*.

Дієслова з семантичною інтенсивністю поділяють на три класи: 1) дієслова-інтенсиви (або інтенсифікатори), які семантично не самодостатні і призначені для підсилення ознаки іншими словами (*плакати – ревіти, голосити – ридати, рюмсати – пхикати*); 2) внутрішні інтенсиви – слова, які передають інтенсивність метафорично, зокрема в усталених зворотах (*вовком вити, чухрати чимдуж, скалити зуби*); 3) дієслова-інтенсифікати, які вже містять сему інтенсивності, експліковану коренем слова та доповнені

словотворчими префіксами (*набратися, висидіти, запанувати, об'їстися, розсміятися, наснитися та ін.*).

Інтенсивність із погляду мовного – це різновид оцінки в широкому розумінні, бо прагматичне значення, слово набуває у мовленні. На думку Н. Д. Арутюнової, оцінка становить «баланс позитивних і негативних чинників» [4, с. 7]. Оцінний компонент змісту дієслова співвіднесений із його номінативним значенням і має статус семи як оцінки мовцем ступеня (міри) вияву дії, процесу, стану понад норму чи нижчого від норми.

У структурі дієслів-інтенсифікатів значення інтенсивності передають префікси: *ви-, від-, до-, за-, на-, о-, об-, пере-, роз-* та конфікси (поєднання префікса з постфіксом *-ся*), реалізуючи цілу гаму категорійної аспектуальної семантики як ступеня (міри) вияву динамічної ознаки. Наприклад, у поетичному тексті Тараса Шевченка значення інтенсивності переважає у варіантах надмірності, вичерпності дії:

Во дні фельдфебеля – царя

Капрал Гаврилович Безрукий

Та унтер п'яний Довгорукий Україну правили.

*Добра таки чимало **натворили**.*

*Чимало люду **оголили**.*

Оці сатрапи-ундіра (Т. Шевченко).

Дієслова із семою ступеня вияву дії передають інтенсивно-процесне значення (*виблагати, вимолити, випросити*), результативно-тотальне (*видушити, вилягти, вистраждати*) та ін., денотативна співвіднесеність змісту яких доповнена частковим виявом категорії кількості та смислами ефективності, експресивності тощо.

Закладена в семантиці дієслова здатність виражати інтенсивність дії засобом афіксів (префіксів, конфіксів, суфіксів) взаємодіє з категорією виду, зокрема з одновидовими (переважно доконаного виду) утвореннями. Інтенсивність дії, процесу, стану в семантиці дієслів представлена семами – показниками ступеня вияву динамічної ознаки, процесуальності (*«сильно, з усією силою», дуже, «найдужче»/«слабо, ледве-ледве»; «швидко – дуже швидко/повільно»*) та іншими, що відображають емоційно-оцінні характеристики, які йдуть від мовця. .

Характерною ознакою текстових фрагментів, формування яких передбачає вираження категорійної семантики інтенсивності, є всеохопність матеріальних засобів її вираження: фонетичних, лексичних, словотвірних, прийомів лексичного і синтаксичного повтору, нагромадження питальних, спонукальних, окличних речень, фігур еліпсису, антитез, питальних і спонукальних побудов із відповідним інтонаційним оформленням тощо.

У семній структурі дієслів інтенсивність переважає у дієсловах дії, стану і руху переміщення. Наприклад, у лексико-семантичній групі дієслів із префіксом *роз-* та конфіксом *роз-...ся* наявні семи, що характеризують

фізичний та психічний стан людини, конкретні дії, рух і переміщення. Це семи:

– **«сильно, дуже сильно, найсильніше»**: *розболітися, розкричатися, розридатися, розгніватися, роздратуватися, розвередуватися; розспіватися, розбурхатися (про річку, море), розбунтуватися, але розвіюватися, розморозжуватися (потроху)*;

– **«знавати швидких змін внаслідок реакції на щось»**: *розчервонітися, розсміятися, розплакатися, розгніватися (з якоїсь причини); пор.: розприндитися (поступово, через невдоволення чимось)*;

– **«рухатись швидко, багато»**: *розбігтися (швидко, в різні боки), розгасатися, розступитися (швидко, в різні сторони), розкошелитися (витратитися), розбігтися (швидко, враз, у різні сторони)*;

– **«виявляти розслаблення, небажаність до роботи»**: *розлягтися, розсістися (сісти, розвалившись, зайнявши багато місця)*;

– **«позначати цілковиту зміну (втрату) попереднього стану, вигляду упродовж певного часу»**: *розламатиися, розпанахати (на окремі частини), розбитися (відразу, з розмахом), але розгорітися (поступово), розлитися (по краплі), розвіятися (по поступово, зовсім)*;

– **«дати негативну оцінку поведінки особи»**: *розгордитися (синонім загордитися)*,

– **«охопити дією багатьох»**: *розкланятися, розцілуватися, розпитатися, розбовтати (розповісти заборонене, таємне багатьом) та ін.*

Дієслова-інтенсифікати завжди передають категорійну семантику в широкому контексті у єдності з різними мовними засобами. Наприклад:

Може, зійдуть [мої слова правди] і виростуть Ножі обоюдні, Розпанахають погане, Гниле серце, трудне... І вицдіять сукровиту, І наллють живої Козацької тії крові, Чистої, святої!!! (Т. Шевченко).

Посилює інтенсивність вияву дії чи стану лексичний і синтаксичний повтор дієслів-інтенсивів: ...*Ридать, Ридать і долю проклинають, і сивить, кленучи (Т. Шевченко).*

Лексико-семантична група дієслів із префіксами *за* та конфіксом *за...ся* передає переважно емоційно-оцінні значення інтенсивності, що виступають предикатами характеристики осіб.

Наприклад: *забалакатися* (захопитися розмовою, розмовляти довго, охоче); *забігти* (на короткий час куди-небудь, мимохідь), *забурлити* (почати бурлити із великою силою, синонім до *забурхати*), *завалувати (заклубитися)* (про дим), *завзятися* (енергійно взятися, дуже діяльно, вперто виконувати якесь діло (за що-небудь), наприклад: *Чекай же, думаю собі, завзялася ти, завізьмуть і я* (Л. Костенко), *завихритися* – підніматися вихором, вихрити з великою силою, *завмерти* – мліти, ціпеніти від сильних переживань; *загодувати* (надмірно годуючи, даючи багато їсти, довести до перенасичення, ожиріння); *загомосити, загорювати* (тяжко);

загратися (захопитися чим-небудь), *загризтися* (з ким-небудь, дуже посваритися, кусати, гризти один одного); *закохатися* (перейнятися почуттям кохання до когось, пристрастю); *заніміти*, наприклад: *Хлопець занімів від здивування* (М. Ткач); *заскиглити*, наприклад: *Дитина заскиглила, потім захрипіло трохи* (А. Тисленко).

Дієслова руху і переміщення вербалізують модальну семантику способу дії, ступеня вияву дії: *зігнати* (когось масово в одне місце), *заякатися* (означає раптовість дії від переляку), наприклад: *Як гуси, заверещали, заметались на тротуарі дівчата, ховаючись хто куди* (Я. Баш.).

Стосовно предикатних характеристик дій і стану можна говорити про конотації, які зосереджують увагу на індивідуальному сприйнятті й оцінці їх. Наприклад, у дієсловах: *зганьбити* (*ся*) (покрити ганьбою, знеславити), *знишкнути* (притихнути). Інтенсифікацію процесів передають, наприклад, дієслова *захряснути*, *затопити* (*водою*), *запродати*, *загарбати та ін.*

Отже, семи функціонально-семантичних категорій взаємодіють (категорії оцінки, інтенсивності, кумулятивності, кількісності, міри вияву), що своєрідно відображає семна структура дієслів різних аспектуальних класів. Дієслівна лексема вміщує в своєму змісті і конотації, які вербалізуються як додаткові семи на фоні й інших засобів у контексті, що передає конкретну ситуацію.

1. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. Енциклопедичний словник / І. Б. Штерн. – К. : Артк, 1998. – 335 с. 2. Серль Дж. Референція как речевой акт / перевод с англ. Т. В. Радзиевской // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Радуга, 1982. Вып. 13. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – С. 179–202. 3. Шинкарук В. Д. Категорії модусу і диктуму у структурі речення / В. Д. Шинкарук. – Чернівці : «Рута», 2002. – 271 с. 4. Арутюнова Н. Д. Прагматика / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 389–390.

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

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

ФОРМУВАННЯ БАГАТОВИМІРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК МЕТА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Анотація В статті досліджено новий феномен багатовимірної ідентичності як складову частину соціального і культурного феномена, що активно формується і розвивається в умовах глобалізації і сприяє становленню і розвитку полікультурного суспільства. Розкрито поняття ідентифікація та ідентичність, які співвідносяться між собою як процес і результат цього процесу. Представлено аналіз явищ полікультурної та міжкультурної освіти і їх розмежування у вітчизняній та зарубіжній, зокрема польській, педагогіці.

Ключові слова: глобалізація, полікультурність, полікультурне суспільство, полікультурна освіта, міжкультурна освіта, ідентифікація, ідентичність, багатовимірна ідентичність.

Аннотация. В статье исследован новый феномен многомерной идентичности как составную часть социального и культурного феномена, активно формирующегося и развивающегося в условиях глобализации, и способствующего становлению и развитию поликультурного общества. Раскрыты понятия идентификация и идентичность, соотносящиеся между собой как процесс и результат этого процесса. Представлен анализ явлений поликультурного и межкультурного образования и их разграничения в отечественной и зарубежной, в частности польской, педагогике.

Ключевые слова: глобализация, поликультурность, поликультурное общество, поликультурное образование, межкультурное образование, идентификация, идентичность, многомерная идентичность.

Annotation. The article analyzes the new phenomenon of a multidimensional identity as a complex social and cultural phenomenon that is actively formed and developed in the context of globalization and promotes the establishment and development of a multicultural society. The concepts of identification and identity that relate to each other as the process and the result of the process are analyzed. The analysis of the phenomena of multicultural and intercultural education and their differentiation in domestic and foreign, in particular Polish, pedagogy is presented.

Key words: globalization, multiculturalism, multicultural society, multicultural education, intercultural education, identification, identity, multidimensional identity.

Поняття полікультурного суспільства є ключовим для соціально-філософської думки в умовах інтеграції України в європейське співтовариство та поширюється на різні сфери суспільства: освіту, культуру, молодіжні питання, права людини й основні свободи, засоби масової інформації й інформаційні обміни, економічні та соціальні питання, правове забезпечення. Актуальність дослідження проблем полікультурної освіти та формування багатовимірної ідентичності як складного суперечливого соціального і культурного феномена пов'язана з тим, що, суспільства, які утворились в Європі упродовж останніх десятиріч внаслідок міграційних процесів, характеризуються множинністю культур, відображають незворотній і загалом позитивний процес.

Останніми роками культурологічні проблеми розвитку освіти набувають все більшого поширення і знаходять своє відображення у педагогічній науці та практиці. Зокрема, до проблем формування багатовимірної ідентичності, полікультурної та міжкультурної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогіці звертались П. Гжибовський, Г. Дмитрієв, Е. Еріксон, М. Заковоротна, В. Кремень, Т. Левовицький, Є. Нікіторович, Н. Палайологоу, С. Сисоева, М. Собецький, С. Хантінгтон та ін. Однак, варто зазначити, що проблеми полікультурної та міжкультурної освіти ще не усвідомлюються як значущі українськими педагогами-практиками.

Мета статті – обґрунтувати актуальність формування багатовимірної ідентичності студента в процесі полікультурної освіти та провести аналіз проблеми полікультурної та міжкультурної освіти.

В епоху глобалізації відбувається істотне розширення спектру професій, пов'язаних з міжкультурними комунікаціями. Міграція населення планети, створення глобальних комунікаційних мереж і корпорацій, реалізація міжкультурних проектів веде до того, що будь-яка професійна діяльність сьогодні здійснюється у полікультурному контексті. Саме тому розвиток культурології освіти набуває важливого значення з огляду на вимоги, потреби та умови функціонування сучасного відкритого полікультурного світу. По-перше, існує необхідність проведення полікультурної освітньої політики і міжкультурного діалогу всередині кожної багатонаціональної країни. По-друге, глобалізаційні та інтеграційні процеси у світі, всеохоплююча інформатизація вимагають від людини уміння жити серед інших, співпрацювати з тими, хто відрізняється культурою, традиціями, релігією, мовою тощо [1]. Формування ідентичності, як індивідуальної, так і колективної (етнічної, національної, релігійної, соціальної), їх взаємозв'язок із суспільством і місцем проживанням, те, як вони вписуються в універсум, пов'язано із правом кожного індивіда бути людиною.

Ідентичність – це динамічне утворення, що зазнає змін впродовж усього життя людини [2].

Слід зазначити, що в сучасній психології прийнято відрізняти поняття «ідентифікація» від поняття «ідентичність». Якщо під ідентичністю, слідом за Е. Еріксоном, сьогодні прийнято розуміти певний стан самоотожнення, то ідентифікація – це сукупність процесів і механізмів, які ведуть до досягнення цього стану [3].

Як пише М. В. Заковоротна, «ідентичність включає в себе різні аспекти, а ідентифікація – опис таких аспектів. Ідентичність – результат, що стало, відстоювання і захист себе, ідентифікація – пристосування, процес постійного вибору, прийняття норм, традицій, установок. Тому на кожному рівні опису процес ідентифікації передує осмисленню ідентичності» [3]. Іншими словами, ідентифікація та ідентичність співвідносяться між собою як процес і результат цього процесу.

По суті, соціальна ідентичність в цьому сенсі – це форма самоопису, самопрезентації, той самий ярличок, який людина навішує на себе, оцінюючи свою віднесеність до зовнішнього світу. Вона виступає, поряд з «загальнолюською» і «особистісною» ідентичністю, в якості когнітивної структури, в якій поєднані ті зв'язки, відносини, оцінки, які структурують місце даного конкретного індивіда в соціумі. І серед видів соціальної ідентичності неминуче представлені ті соціальні групи, належність до яких має ту чи іншу цінність для соціуму – статеву (гендерну) ідентичність, етнічну, професійну ... для цих окремих ідентичностей в літературі докладно розписані не тільки види, але і рівні генералізації, етапи сформованості [4; 5; 6].

Г. Д. Дмитрів бачить мету полікультурної освіти у тому, щоб сприяти за допомогою школи та інших освітніх інститутів, сім'ї та громадських організацій створенню демократичної держави, яка характеризується: толерантністю поглядів, суджень людей; визнанням і розвитком культурного плюралізму в суспільстві; рівними правами, обов'язками і можливостями для всіх громадян; ефективною участю всіх і кожного у прийнятті рішень, що стосуються як особистого життя людини, так і життя суспільства; справедливістю для всіх і кожного; свободою вибору; повагою рішень більшості і захистом прав меншості; повагою права вільного вибору людиною своїх культурних ідентичностей [7, с. 34].

В останніх працях польських учених розглядається проблема формування у людини багатовимірної ідентичності. Міжкультурна освіта, на думку Т. Левовицького, спрямована на утвердження сучасного розуміння ідентичності [8]. Традиційно ідентичність пов'язують переважно з національністю, державою, релігією. Нині все більшого значення набуває тенденція поєднання різних вимірів ідентичності – сімейного, місцевого, регіонального, національного або етнічного, державного та громадянського, релігійного, світоглядного, європейського.

Динаміка суспільних змін у Середній Європі ставить перед освітою нові завдання, одним з яких є підготовка молоді до життя в умовах культурної диференціації. М. Собецький пропонує авторський підхід до дослідження соціально-культурної ідентифікації. Ідея дослідження базується на одночасному врахуванні чотирьох вимірів ідентифікації: регіонального і національного, релігійного та європейського. Разом ці виміри складають ідентифікаційний профіль. У результаті застосування методу автором було виокремлено 15 типів ідентифікаційного профілю [1].

Культурна ідентифікація – це самовідчуття людини всередині конкретної культури. Корені расової, етнічної, релігійної та інших форм дискримінації треба шукати в еволюційній потребі індивіда у визначені форми групової ідентифікації.

Таким чином, ідеї «приналежності» чи «спільності» та акт ідентифікації з іншими є одним із фундаментальних чинників всіх людських систем.

Про значення культурної ідентичності людини для стійкого розвитку цивілізації, говорить те, що поняття ідентичності покладено в основу розуміння цивілізаційного порядку [9]. Цивілізація розглядається цим ученим як «граничне ми», тобто як граничний рівень ідентичності. Ідентичність на рівні цивілізації, на думку С. Хантінгтона, значною мірою формуватиметься в процесі взаємодії семи-восьми великих цивілізацій. До них відносяться західна, конфуціанська, японська, ісламська, індуїстська, православно-слов'янська, латино-американська і, можливо, африканська цивілізації. Найзначніші конфлікти майбутнього, на думку С. Хантінгтона, розгорнуться вздовж ліній розлому між цивілізаціями, оскільки:

- відмінності між цивілізаціями найбільш суттєві. Цивілізації не схожі за своєю історією, мовою, культурою, традиціями та, що найважливіше, – релігією;

- світ стає більш тісним. Взаємодія між народами різних цивілізацій посилюється. Це призводить до зростання цивілізаційної самосвідомості, глибокого усвідомлення як відмінностей між цивілізаціями, так і чинників, що їх об'єднують;

- процеси економічної модернізації та соціальних змін у всьому світі розвивають традиційну ідентифікацію людей з місцем проживання та водночас послаблюють роль держави як джерела ідентифікації;

- зростання цивілізаційного самопізнання відбувається із роздвоєнням ролі Заходу. З одного боку, Захід знаходиться на вершині своєї могутності, а з іншого – можливо, якраз і тому, серед незахідних цивілізацій відбувається повернення до власних коренів [10, с. 365–366].

Розглядаючи рідну культуру як джерело сили й почуття гідності за приналежність до своєї групи, польський дослідник Є. Нікіторович зазначає, що кожна людина водночас належить до багатьох культур і тим вище сприймає себе, чим вище вона сприймає інших [11, с. 52].

В контексті аналізу проблеми формування багатовимірної ідентичності, необхідно звернути увагу на зміст понять полікультурної і міжкультурної освіти. Полікультурна освіта та міжкультурна освіта нерідко використовуються науковцями як синоніми, в той час як ряд дослідників вважають, що різниця між цими термінами є. Дослідниця Н. Палайологоу зазначає, що «перший з них стосується так званої мозаїки з різних етнокультурних ідентичностей, які існують в суспільстві, в той час як другий використовується для опису взаємних зв'язків і взаємодії між різними етнокультурними групами, який передбачає не тільки існування, але співіснування різних осіб через освіту» [12, с. 191].

Дослідник В. Міттер підкреслює, що «якщо полікультурна освіта обмежена політикою, що забезпечує «умови співіснування» (у його буквальному сенсі), то міжкультурна освіта спрямована на співпрацю і взаємодію. Як компонент гуманістичної освіти, вона орієнтована на визнання і розвиток основоположних цінностей: прав людини, свободи, демократії та солідарності» [13, с. 46].

В «Керівництві ЮНЕСКО з міжкультурної освіти» зазначено, що «традиційно є два підходи: полікультурна освіта та міжкультурна освіта. Полікультурна освіта передбачає вивчення інших культур, маючи на меті їх визнання, або принаймні толерантне ставлення до цих культур. Міжкультурна освіта виходить за рамки пасивного співіснування та досягнення того, щоб стати на розвинутий і стійкий шлях спільного життя в полікультурному суспільстві через розуміння, повагу та діалог між різними культурними групами» [14].

Різниця у використанні терміну також залежить головним чином від географічного розташування країни. В Європі найчастіше використовують термін «міжкультурна освіта» (англ., intercultural education), в той час як Сполучені Штати Америки, країни Північної Америки, Австралії та Азії використовують термін «полікультурна освіта» (англ., multicultural education). В Європі існують відмінності між країнами у використанні цих термінів. Наприклад, в Австрії, Ірландії, Швеції, Іспанії, Італії та Нідерландах використовують термін «міжкультурна освіта», а у Великобританії та Фінляндії часто користуються терміном «полікультурна освіта» [15].

Освіта, на думку Т.Левовицького, є простором суспільного життя, який перебуває під сильним впливом тих явищ і процесів, що відбуваються у суспільстві, політиці, економіці, культурі, ідеологіях, які домінують, та інших сферах людської діяльності [8, с.5]. Головне завдання освіти, на думку багатьох польських дослідників, полягає у допомозі особистості зростати у культурі, віднайти в ній свою ідентичність і разом з тим сформувати у людей толерантне ставлення до інших культур, поваги до іншого. Отже, однією з основних функцій освіти у Польщі вважається підготовка свідомих, відповідальних поколінь людей до життя в осмисленому діалозі, поколінь,

які здатні до реалізації власної ідентичності, підтримують інших, шукають шляхи реалізації гуманістичних, спільних, вічних цінностей [16, с.48].

У польському науковому просторі також вживаються два поняття «полікультурна освіта» та «міжкультурна освіта» з різним змістовим навантаженням. Учені, як С. Качор, Б. Грабовська, З. Пілат та ін. вживають терміни «полікультурна», «міжкультурна», «інтеркультурна» освіта синонімами. Разом з тим, Т. Левовицький, Є. Нікіторович, П. Гжибовський та інші розрізняють ці поняття за змістом. Полікультурність сприймається цими вченими як принцип державної політики по відношенню до різних культурних, етнічних та релігійних груп, співіснування різних мов у єдиній державі. Такі соціальні групи відрізняються мовою, історичними коріннями, релігійними поглядами, системою усталених цінностей тощо. Необхідність такої політики пов'язана з проблемами, що виникають внаслідок відмінностей у звичаях, традиціях і поведінці представників різних культур, що проживають спільно в одній країні. Таким чином, у сучасній Польщі поняття «полікультурність» стосується передусім проблем життєдіяльності етнічних, релігійних меншин, що становлять частину суспільства. Полікультурність виступає як принцип суспільного устрою, що відбиває не тільки співіснування двох (або більше) відмінних культур, їх взаємодію щодо участі у повсякденному житті, а й закладає засади безконфліктного співіснування спільнот з відмінною культурою на теренах однієї країни.

Досвід реалізації принципу полікультурності у державній політиці Республіки Польща найбільш показовий на пограниччі, де стикається польська та інша культура (українська, чеська, білоруська тощо).

Поняття «полікультурна освіта» за змістовним наповненням розкриває напрями реалізації принципу полікультурності в сфері освіти (створення шкіл для національних меншин, навчання рідною мовою, видання підручників та літератури на мові національних меншин тощо). Роздуми про полікультурну освіту вимагають, на думку Т. Левовицького, критичних і вільних від лицемірства підходів до суспільних і політичних контекстів цієї проблеми. Нові підходи до полікультурної освіти, міжнародні юридичні стандарти, що стосуються розвитку різних культур і мов, вимагають рівних шансів і рівноправності для національних меншин, а від освіти – сучасних моделей полікультурної освіти з урахуванням складних політичних контекстів [17, с. 24–25]. Отже, полікультурна освіта у Польщі розглядається як така, що відображає необхідність співіснування людей з різною культурою, толерантне відношення до іншого та до особливостей іншої культури, спрямована на покращення освітньої ситуації для етнічних груп, які проживають у межах однієї країни. Мета міжкультурної освіти полягає у формуванні знань, умінь та таких якостей і поведінкових характеристик особистості, які забезпечують її толерантність

до відмінностей, відкритість до діалогу, здатність до ефективної взаємодії з особами іншої культури [18, с. 16].

Міжкультурна освіта спрямована на «взаємне пізнання і збагачення як культур, так і людей, які творять ці культури» (Т. Левовицький), тобто міжкультурна освіта передбачає активну толерантну позицію суб'єкта однієї культури до суб'єкта іншої культури. Міжкультурна освіта, на думку польських учених, забезпечує не ізольоване існування, а взаємне зближення різних культур, їх інтеграцію, що ґрунтується на взаємній повазі до універсальних цінностей, спільних елементів культури й досвіду.

Польські дослідники вважають, що полікультурність у Польщі є фактом, реальністю, а міжкультурність – важливим освітнім завданням, спрямованим на збереження загальнолюдських цінностей, проти зростання націоналізму, ксенофобії, мегаломанії, дискримінації. Міжкультурність (інтеркультурність) реалізується, коли представники різних культур, національні, етнічні та релігійні групи тощо живуть на одній території, беруть участь у відкритій, регулярній взаємодії, яка відзначається толерантністю, розумінням особливостей стилів життя, цінностей, норм Іншого [18, с. 9].

Введення до польської науки категорії міжкультурності дозволило розглянути культуру в трьох нових перспективах: а) в суб'єктивній перспективі – як зустріч людини з іншою людиною, яка належить до іншої культури. У процесі такої діалогової взаємодії учасники передають один одному власні цінності і норми; б) інтерактивній перспективі – міжкультурна ситуація передбачає принаймні двох учасників взаємодії. У зв'язку з цим відношення до Іншого/Чужака вимагає звернення уваги до власного «Я»; с) ситуативній перспективі – потрібно враховувати, що кожна зі сторін, що бере участь у взаємодії, виростає з іншої історичної, політичної та економічної ситуації.

Приділяючи значну увагу розвитку міжкультурної освіти, польські науковці підкреслюють необхідність збереження та розвитку національної самосвідомості, оскільки участь у полікультурному світі вимагає сильного та свідомого почуття ідентичності. Суттю міжкультурності є взаємодія між двома ідентичностями. У міжкультурній взаємодії людина виступає активним учасником громадського життя, який бере участь у взаємодії з представниками інших культур [18, с. 10].

Формування нової суспільної свідомості європейця, який знає власне коріння і поважає культуру та права інших має починатися з дошкільного освіти, яка спрямована на формування власної культурної ідентифікації дитини, і, разом з тим, її зацікавлення іншими культурами через вивчення іноземної мови, гри, казки, засвоєння універсальних цінностей. У середній школі полікультурне й міжкультурне виховання повинно здійснюватися через впровадження шкільних програм з полікультурної освіти, організацію двомовного навчання, освіти національних меншин, етнічних

груп, репатріантів, іммігрантів, біженців, через просвітницьку роботу серед молоді відносно цих груп. Школа повинна забезпечити формування особистісної та культурної ідентичності, розвивати компетенції учня щодо міжкультурної взаємодії, збереження традицій, культурної спадщини регіону, власної країни і країн сусідів. Міжкультурна компетентність розглядається як здатність до усвідомлення культурного релятивізму у взаємодії з представниками інших культурних груп, практичного застосування набутих культурологічних знань. Компетентність учителя щодо реалізації основ полікультурної освіти визначається міжкультурними знаннями, мовною компетенцією, чутливістю та відкритістю до осіб, які мають іншу культуру; здатністю до формування толерантної поведінки учнів.

Реалізація принципів полікультурної і міжкультурної освіти у вищих навчальних закладах повинно за такими напрямками: зростання участі в освітніх та дослідницьких європейських програмах; участь у міжнародних проектах; спільне навчання з іноземними студентами; запровадження навчальних програм з полікультурної і міжкультурної освіти у вищих навчальних закладах; мовні та міжкультурні консультації для студентів та викладачів, які виїжджають закордон, або приїжджають до країни; надання можливості безкоштовного вивчення польської мови іноземним студентам, які навчаються за обміном; післядипломна освіта; післядипломні курси з полікультурної освіти [1].

Таким чином, поняття «полікультурна освіта» та «міжкультурна освіта», по суті тісно пов'язані з проблемою формування багатомірної ідентичності молоді людини. Усвідомлюючи власне коріння, плакаючи власну культуру людина повинна з розумінням ставитися до полікультурності світу, з повагою відноситися до представників інших культур та релігій.

1. Сисоева С. О. Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства / С. О. Сисоева // Освіта у полікультурних суспільствах / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоевої. – Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. – Варшава, 2012. – 392 с. – С. 131–157. **2.** Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с. **3.** Заковоротная М. В. Идентичность человека [Электронный ресурс] / М. В. Заковоротная. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000729/index.shtml>. **4.** Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М., 1990. **5.** Социальная идентификация личности / под ред. В. Ядова. – М., 1993. **6.** Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. – М., 2000. **7.** Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – С. 34. **8.** Lewowicki T. O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej / T. Lewowicki // Ruch pedagogiczny. – 1–2. Wyszła szkoła pedagogiczna ZNP. – Rok LXXII Warszawa, 2001. – S. 5 – 12. **9.** Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? / С. Хантингтон // Полис. – 1994. – № 1. – С. 33–48. **10.** Гуревич П. С. Культурология:

учеб. пособие / П. С. Гуревич. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство «Омега-Л», 2010. – 427 с. **11.** Nikitorowicz J. Młodeż pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości / J. Nikitorowicz. – Białostok TRANS HUMANA, 2000. – 206 s. **12.** Palaiologou Nektaria. Needs for developing culturally oriented supportive learning with the aid of Information and Communication Technologies, Pedagogy, Culture & Society Vol. 17, No. 2, June 2009, pp.189–200. **13.** Миттгер В. Многокультурное образование и междисциплинарный поход / Вольфганг Миттгер // Перспективы. – 1993. – № 1 (81). – С. 37–48. **14.** UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>. – Назва з екрану. **15.** Іванюк І. В. До питання визначення поняття полікультурної освіти в зарубіжній педагогічній науці / Іванюк І. В. // Педагогічна компаративістика-2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) Педагогічна думка, м. Київ, Україна. – С. 48–50. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/5301/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_2014.pdf. **16.** Grabowska V. Zmiana uwarunkowania społecznego uczestnictwa i współdziałania młodzieży na pograniczu cieszyńskim w kontekście teorii stawania się społeczeństwa \ Teorie i modele badań międzykulturowych (pod red. T. Lewowickiego, A. Szczurek-Boruty, E. Ogrodzkiej-Mazur) – Cieszyn –Warszawa: Wyd. U.Ś, 2006. – S. 41–51. **17.** Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości // pod red. T. Lewowickiego i F. Szloska. – Warszawa – Radom, 2009. – 432 s. **18.** Edukacja dla interkulturowości // pod red. S. Kaczor i T. Z. Sarleja –Warszawa – Radom, 2009. – 226 s.

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

Савченко Н. С., д.пед.н., професор (Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка)

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

***Анотація:** У статті досліджено особливості розвитку вищої освіти у Польщі і Україні, спільні і відмінні риси діяльності та розвитку вищих навчальних закладів Польщі та України, що є однією з найважливіших передумов встановлення загальних закономірностей, тенденцій і перспектив розвитку вищої освіти. Розкрито, що спільною рисою діяльності цих вищих навчальних закладів є врахування ними сучасних вимог суспільства до підготовки майбутніх учителів з активним використанням науково-технічних досягнень та їх інтеграція в світовий освітній простір.*

***Ключові слова:** вища освіта, вищі навчальні заклади, вищі педагогічні навчальні заклади, модернізаційні процеси, інтеграційні процеси, євроінтеграція, моделі організації педагогічної освіти.*

***Аннотация:** В статье исследованы особенности развития высшего образования в Польше и Украине, общие и отличительные черты деятельности и развития высших учебных заведений Польши и Украины, что есть одним из самых важных условий определения общих закономерностей, тенденций и перспектив развития высшего образования. Раскрыто, что общей чертой деятельности этих высших учебных заведений есть учет ими современных требований общества к подготовке будущих учителей с активным использованием научно-технических достижений и их интеграция в мировую образовательную среду.*

***Ключевые слова:** высшее образование, высшие учебные заведения, высшие педагогические учебные заведения, процессы модернизации, процессы интеграции, евроинтеграция, модели организации педагогического образования.*

***Annotation.** The article examines features of higher education development in Poland and Ukraine, the common and distinctive features of activity and development of higher education institutions in Poland and Ukraine that is an important condition for determining common patterns, trends and prospects of higher education development. It is disclosed that a common feature of the activities of higher education institutions is the consideration of the requirements of modern society in training of future teachers with the active use of scientific and technological developments and their integration into the global educational environment.*

Keywords: *higher education, higher educational establishments, college of education, processes of modernization, integration processes, European integration, organizational model of teacher education.*

В останні роки найбільший науковий інтерес викликають вітчизняні та зарубіжні вищі педагогічні школи, які містять потужний науковий потенціал і значною мірою впливають на освітньо-виховні процеси та підготовку педагогічних кадрів. Становлення і розвиток вищої освіти у кожній країні – це винятково важлива проблема загальнодержавного значення. Від її підтримки і послідовного розв'язання значною мірою залежить розвиток тієї чи іншої галузі наукового знання, а відповідно – освіти, культури та різних галузей економіки.

Всебічна реформа освіти в Польщі, розпочата в кінці 90-х рр. ХХ століття, охопила всі ланки системи освіти – її структуру, зміст, управління, фінансування, підготовку вчителів. Розвиток польської системи освіти відбувається у напрямі будівництва єдиного європейського простору і за темпами не відстає від передових країн Західної Європи. Стратегією реформи є створення принципово нової системи освіти, яка б надавала можливість кожній людині отримати і постійно поповнювати знання протягом усього її активного життя – системи безперервної освіти.

В умовах освітніх перетворень в Україні досвід Польщі представляє особливий інтерес, оскільки ця держава є однією з найбільш близьких до нас за географічним положенням, культурою, багатокітими історичними зв'язками та слов'янським менталітетом. Завдячуючи співробітництву між нашими країнами в царині педагогічної науки і практики, досвід Польщі доступний, активно вивчається і вже сьогодні представлений значним науковим доробком.

Аналіз зарубіжного педагогічного досвіду, головним і основним аргументом якого є вимоги щодо перебудови та вдосконалення освітньої сфери в нашій країні, визначає необхідність запровадження модернізаційних процесів в системі роботи вищих педагогічних навчальних закладів з питань підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів відповідно до зростаючих вимог суспільного життя. Протягом останніх десятиріч були здійснені ґрунтовні дослідження проблем освіти в Республіці Польща, як з боку польських, так і з боку українських науковців. Закономірно, що найбільш актуальний матеріал щодо різних складових освітньої системи Польщі містять праці польських дослідників: професійна підготовка вчителів (В. Войтинського, К. Павловського, З. Рути), інтеграційні процеси в освіті (С. Квятковський, І. Вільш, І. Возняк, Р. Герлах); теорія і методика професійної освіти (Я. Фігурський, К. Симела, Б. Урбан, К. Полак) та ін. В Україні порівняльно-педагогічні дослідження з проблем розвитку освіти в Польщі здійснені Н. Ничкало (розвиток польської педагогічної науки),

Т. Десятовим (розвиток сучасної системи неперервної освіти), А. Василюк (професійно- педагогічна підготовка вчителів), А. Каплуном (розвиток сільськогосподарської професійної школи), І. Ковчиною (реформування загальної середньої і педагогічної освіти), Л. Юрчук (стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти), С. Когут (сучасна система підготовки соціальних педагогів) та іншими [1, с. 4]. Республіку Польща відрізняє значний внесок у скарбницю світової педагогічної культури, вона пройшла багатотисячний шлях розвитку вищих навчальних закладів.

Як засвідчують наявні дослідження, педагогічна освіта і система професійно-педагогічної підготовки вчителів у сучасній Польщі є наслідком складного і нерівномірного розвитку, продуктом дуже своєрідного поєднання впливу традицій і різноманітних політичних, економічних і соціальних внутрішніх і зовнішніх чинників.

У перші післявоєнні роки була ліквідована неграмотність, а семирічна основна школа стала обов'язковою. Створена тимчасова і недосконала система педагогічної освіти, яка мала швидко ліквідувати брак педагогів. Викривлення у змісті професійної підготовки вчителів були у той період неістотні, а законодавчу базу склали ледь модифіковані закони довоєнного періоду.

У 50-ті роки створена нова законодавча база освіти і проведена її глибока ідеологізація. Покращення кількісних показників освітньої системи супроводжувалося поглибленням розриву між гаслами, цілями виховання і навчання, змістом програм підготовки вчителів і методами їх примусової і централізованої реалізації. У 60-х роках сформувалася дуальна система педагогічної освіти: вчителів для основної школи готували училища і ліцеї, а для старшої середньої – університети і вищі педагогічні школи. Перші заклади не надавали загальноосвітньої підготовки, їх випускники змушені були розпочинати навчання в університетах з першого курсу. Навчання вчителів в університетах було однопредметним і мало надто малий обсяг професійно-педагогічної підготовки. Дещо кращою була ситуація у вищих педагогічних школах, де ця підготовка включала кілька дисциплін.

Суспільно-економічне піднесення початку 70-х років і включення у перший Статут вчителя (1972 р.) вимоги забезпечення кандидатом у вчителі отримання вищої освіти вивело польську вищу школу на максимальний рівень кількісних і якісних показників за весь соціалістичний період. Середній кваліфікаційний рівень польських вчителів поліпшився, в школах лишилося мало викладачів, які не мали вищої освіти. У змісті й методах педагогічної підготовки відчутних прогресивних змін не відбулося. На жаль, економічне піднесення виявилось нетривким, студентські континенти розпочали зменшуватися. Провал проекту створення обов'язкової 10-річної школи збільшив розрив між змістом орієнтованих на ці школи програмами підготовки вчителів у ВЗО і дійсними потребами молодих вчителів.

Початок 80-х років відзначений поглибленням кризи педагогічної освіти Польщі. Політично-економічні негаразди, низка популістських рішень разом з невдалим другим Статутом вчителя (1982 р.), що зняв вимогу надання кожному вчителю вищої освіти, спричинили регрес освіти в Польщі. Новий Статут відкрив дорогу в школу особам без вищої освіти й педагогічної підготовки. Кваліфікаційний рівень викладачів погіршився. Знизилася практична цінність та корисність для вчителя, який навчався в університеті чи аналогічному закладі, всього комплексу отриманої ним психолого-педагогічної підготовки. Не кращою була ситуація з викладанням методики профільної шкільної дисципліни. Сотні годин надаремне витрачалися на надто ідеологізовані загальні дисципліни.

З середини 80-х років уряд Польщі дав змогу демократичній «Вчительській солідарності» брати участь у широких дискусіях, «круглих столах», відкрито висловлюватися у засобах масової інформації з проблем освіти. Це та кризовий стан вищої школи й інших рівнів системи освіти у Польщі спричинило зростання цікавості громадськості до освіти, об'єднання науковців і вчителів у пошуках шляхів прогресу країни через її оновлення та запровадження нових парадигм виховання і навчання. «Освітня» дискусія не лише полегшила перехід влади до «Солідарності», але й дала великий науковий доробок у формі кількох проектів реформування системи освіти. Під час роботи над проектами польські науковці здійснили глибокий компаративістичний аналіз національної освіти й систем освіти розвинених країн, використали документи міжнародних освітніх організацій, виявили рушійні сили і тенденції змін освіти і підготовки вчителів.

Ці проекти стали швидко впроваджуватися у життя з 1989 року. Утворення об'єданого Міністерства, національної освіти (МНО), прийняття трьох демократичних законів децентралізували управління освітою, надали контрольні функції громадськості і широку автономію вищим школам, полегшило проведення реформ. За чотири роки з початку реформ кількість студентів майже подвоїлася, з'явилися недержавні вищі педагогічні школи.

Новий Статут вчителя (1996 р.) відновив обов'язковість вищої педагогічної освіти для молодих вчителів. Університети та інші вищі школи, які готували педагогів, використали автономію для достосування підготовки до вимог школи і ринку праці, розширивши одні й заклавши чи скоротивши інші профілі. МНО ліквідувало педучилища і створило мережу педагогічних колегій. Їх випускники (ліценціати) повинні продовжувати навчання до рівня магістра. Таким чином, педосвіта у Польщі стала двоступеневою.

Дуже розширилися контакти польських освітян з колегами у розвинених країнах. Останні надали велику допомогу в реформуванні освіти Польщі на демократичних засадах, зокрема, у створенні програм для педагогічних колегій і стажуванні їхніх викладачів за межами Польщі.

Більша частина негативних явищ зумовлена не демократизацією, а кризою в економіці та зменшенням фінансування освіти, скороченням заробітків вчителів і викладачів ВЗО, відтоком знавців іноземних мов та комп'ютерів з системи освіти. Після 1995 р. стали помітні ознаки позитивного впливу на освіту початку зростання валового національного продукту Польщі.

Сьогодні найголовнішим між Україною та Республікою Польща є спільні історичні та культурні умови створення та розвитку вищих педагогічних навчальних закладів; реформування системи вищої освіти Республіки Польща проходить на фоні яскраво виражених інтеграційних процесів – країна досить успішно інтегрується в Європейську спільноту. Процес інтеграції до Європейської спільноти впливає на усі сфери життя польського суспільства: вищі педагогічні навчальні заклади Республіки Польща задіяні в реалізації освітніх програм Європейського Союзу, відбувається активна робота щодо взаємного визнання дипломів про вищу освіту.

В Україні основним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є процес модернізації, реформації освітньої системи. За цих умов вивчення й усвідомлення світових тенденцій у сфері вищої педагогічної освіти, удосконалення мережі вищих навчальних закладів має важливе теоретичне і практичне значення, що становить основу для прогнозування і розвитку національної вищої педагогічної освіти, в контексті наближення до європейських освітніх стандартів.

Спільним для обох держав є: моделі організації педагогічної освіти, технологія відбору студентів на перший курс, джерела фінансування та напрями діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Процеси реорганізації відбуваються у розвитку і функціонуванні вищих педагогічних навчальних закладів, але в кожному окремому закладі вони відбуваються по-різному, враховуючи ті чи інші суб'єктивні чи об'єктивні чинники. Спільне та відмінне у діяльності сучасних вищих педагогічних закладів Республіки Польща і України можна оцінювати з різних позицій: яким чином заклади змінюють свій статус (залишаються вищими навчальними закладами з педагогічним спрямуванням, реорганізуються в академії чи університети з різними напрямками надання освітніх послуг); з організаційної структури та форми навчально-виховного процесу в закладах; як заклади реагують на потреби ринку праці у кваліфікованих працівниках (які відкриваються напрями підготовки); по кількості студентів, що навчаються у закладах; по яких напрямках проводиться навчально-виховна та науково-дослідна роботи в закладах та інше [2, с. 13–22].

Проаналізувавши діяльність вищих педагогічних навчальних закладів Республіки Польща та України можна прийти до висновку, що сьогоднішній стан розвитку вищих навчальних закладів зумовлений процесом демократизації системи вищої освіти, орієнтації на її загальнодоступність та розвиток індивідуальних здібностей студентів. Діяльність закладів спрямована на

розвиток усіх ланок системи освіти шляхом покращення педагогічної освіти та проведення науково-педагогічних досліджень, орієнтація на університетську систему підготовки учителів. У період другої половини ХХ – початку ХХІ ст. і в Республіці Польща, і в Україні відбувалися процеси переходу від елітарного характеру здобуття вищої освіти до доступності та масового характеру здобуття вищої освіти громадянами. На початку ХХІ ст. відбувається процес гармонізації системи вищої освіти під час входження до Болонського процесу, що створило передумови до мобільності студентів та науково-педагогічних кадрів (програми Socrates Erasmus). Структурні зміни, які відбуваються в системах вищої педагогічної освіти країн регулюють пропорції між державними та контрактними формами замовлення на підготовку фахівців, стаціонарною та дистанційною формою навчання. Особливістю діяльності польських державних вищих навчальних закладів є те, що всі студенти мають право навчатися безкоштовно на стаціонарній формі навчання (громадяни Республіки Польщі, особи, які мають Карту поляка). Спільною рисою у розвитку вищої педагогічної освіти і Республіки Польща, і України є те, що за останні двадцять років збільшилася кількість вищих навчальних закладів, цьому процесу сприяла відмова польської влади від надмірної централізації у сфері вищої освіти та прийняття нових демократичних законів (і в Польщі, і в Україні збільшилася кількість вищих навчальних закладів за рахунок створення приватних навчальних закладів, навчання в останніх для більшості студентів є за контрактною формою).

У польських та українських сучасних вищих педагогічних навчальних закладах активно використовують студентоорієнтоване навчання, котре враховує різноманіття індивідуальних запитів щодо змісту, форм, методів, термінів навчання [3, с. 162]. Спільним є ступеневість вищої освіти, яка полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) здобуття вищої освіти. Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через безперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості. До спільних напрямів діяльності вищих педагогічних закладів Республіки Польща та України можна віднести приєднання до Болонської системи навчання та кредитно-трансферної системи оцінювання. В Україні та Республіці Польща вища педагогічна освіта здійснюється відповідно до вимог Болонської системи. Після закінчення вищого навчального закладу випускники мають право отримати освітньо-кваліфікаційний ступінь «бакалавр» чи «магістр». Однаковий є і термін навчання, який триває від трьох до п'яти років (відповідно «бакалавр» – 3–4 роки, а «магістр» – 4,5–5 років). Спільними є і форми підготовки фахівців (стаціонарна, заочна та вечірня, екстернатна форми навчання), але слід відмітити, що у вищих педагогічних навчальних закладах Республіки Польща більша частина студентів, здобувають вищу

освіту на заочній формі навчання. Причиною цього є те, що ці студенти вже отримали вищу непедагогічну освіту, але працюють у соціальній сфері (державні службовці, поліцейські, соціальні працівники) і тому змушені здобувати другу вищу освіту у вищих педагогічних навчальних закладах, що є необхідною умовою для виконання їх професійних обов'язків. І в Україні, і в Республіці Польща навчально-виховний процес здійснюється у формі лекцій, практичних та лабораторних занять, семінарів. У вищому навчальному закладі можуть визначати та проводити й інші види навчальних занять. Однією із головних складових в підготовці майбутніх учителів саме у вищих педагогічних навчальних закладах є навчально-педагогічна практика, яка проводиться протягом усього навчального року та встановлюється у кожному навчальному закладі окремо.

Однаковим в обох країнах є поділ навчального року на два семестри – зимовий та літній. В Україні та Республіці Польща навчальний семестр закінчується екзаменаційною сесією, але є деякі відмінності: якщо студент не склав сесію, він має можливість повторно перездати екзамени на поправній сесії, яка є платною та дозволяє перездачу лише двох навчальних предметів. Якщо ж студент надалі не закінчує успішно повторну сесію, то його залишають для проходження повторного навчального курсу. Для того, щоб отримати будь який освітньо-кваліфікаційний рівень, студенту необхідно виконати навчальні плани, захистити дипломні роботи та успішно скласти фахові іспити [3, с. 122–124].

Українські та польські вищі педагогічні навчальні заклади відрізняються за напрямками підготовки та спеціальностями, але спільними напрямами підготовки є навчання вихователів для дошкільних навчальних закладів та вчителів початкових класів. Спільним у освітній системі обох країн є поділ вищих навчальних закладів за таким критерієм, як кількість студентів. Також однаковим є те, що навчальні заклади знаходяться у містах (в Україні це переважно міста обласного підпорядкування, а у Республіці Польща – воєводського значення). Випускники вищих педагогічних навчальних закладів України та Республіки Польща отримують дипломи про вищу освіту державного зразка та додатки до них. У дипломі вказується отриманий освітньо-кваліфікаційний рівень та здобута кваліфікація. У додатку до диплома вказуються академічні і професійні права фахівця, перелік вивчених навчальних дисциплін, їх обсяг та отримані оцінки (бали). Документи про вищу освіту, видані українськими вищими педагогічними навчальними закладами визнаються державою і дійсні на всій території України, а польський диплом – це диплом європейського зразка, його визнають у Європейському Союзі та у більшості країн світу. Студенти та науково-педагогічні працівники вищих педагогічних навчальних закладів Республіки Польща більш активно приймають участь у міжнародних освітніх та науково-дослідних проектах, кожен вищий педагогічний

навчальний заклад активно співпрацює з вищими навчальними закладами Англії, Німеччини, Франції, Іспанії, Ірландії, США, Канади, України, Росії та інших країн; науково-педагогічні працівники і студенти мають вільний доступ до проходження стажування, відвідання конференцій, семінарів, проведення міжнародних науково-дослідних робіт.

Проведений аналіз діяльності вищих педагогічних навчальних закладів Республіки Польща й України на початку ХХІ ст. засвідчив, що спостерігається тенденція до зростання відкритості навчальних закладів, збільшення кількості та результативності співпраці із колегами з інших країн, відбувається процес поступової планомірної інтеграції закладів в європейський освітній і культурний простір.

1. Громов С. В. Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Громов. – Вінниця, 2010. – 22 с. 2. Szymacski M. J. Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie) zmiany / Mirosław J. Szymacski / Nowa szkoła. – 2010. – Nr. 9. – S. 13–22. 3. Сисоєва С. О. Освітні системи країн європейського Союзу: загальна характеристика / Світлана Сисоєва, Тетяна Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с. 4. Конституція України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141 – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. – Загол. з екрану. 5. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Е. Нероба – К., 2004. – 24 с. 6. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm>.

Рецензент: д.пед.н., професор Черкасов В. Ф.

Семенов О. С., к.пед.н., доцент, Ємчик О. Г., аспірант
(Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті досліджено тенденції розвитку творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки. Визначено перспективи розв'язання проблеми розвитку творчих якостей особистості педагога під час фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Окреслено основні шляхи вдосконалення магістерської підготовки, як джерела формування професійно значущих знань та умінь фахівця дошкільної освіти, його здатності до новаторства, творчості та самореалізації.

Ключові слова: творча особистість, розвиток творчої особистості фахівця дошкільної освіти, професійна підготовка фахівця дошкільної освіти.

Аннотация. В статье исследованы тенденции развития творческой личности специалиста дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки. Определены перспективы решения проблемы развития творческих качеств личности педагога во время профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Очерчены основные пути совершенствования магистерской подготовки как источника формирования профессионально значимых знаний и умений специалиста дошкольного образования, его способности к новаторству, творчеству и самореализации.

Ключевые слова: творческая личность, развитие творческой личности специалиста дошкольного образования, профессиональная подготовка специалиста дошкольного образования.

Annotation. The trends in the development of the creative personality of a preschool education specialist in the process of professional training have been presented in the article. The prospects of solving the problem of development of creative qualities of a teacher's personality in the training process at a higher educational institution have been defined. The basic ways of masters training improvement as a source of formation of professionally significant knowledge and skills of a preschool education specialist, his capacity for innovation, creativity and self-realization have been outlined.

Keywords: creative personality, the development of creative personality of a preschool education specialist, professional training of a preschool education specialist.

Бурхливий розвиток сучасного суспільства зумовлює стрімкі зміни в діяльності людини, котрі, у свою чергу, висувають нові вимоги до її особистості. Тому, значної ваги набувають сучасні наукові дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів, адже саме професійно підготовлений фахівець здатний організувати процес формування та розвитку творчої особистості дитини, достатньо пристосованої до діяльності в сучасному інноваційному середовищі.

У цьому процесі головним виступає етап дошкільної освіти, під час якого і закладаються основи творчого потенціалу людини. Саме його успішна реалізація у майбутньому дозволить особистості стати повноцінним активним членом суспільства. Отже, незаперечним є зростання ролі творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі навчання та виховання дитини.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, таких як: Л. Артемова, В. Берека, Г. Беленька, А. Богущ, К. Волинець, Л. Галаманжук, Н. Голота, Н. Грама, І. Дичківська, І. Зязюн, Л. Козак, О. Кучерявий, Н. Лисенко, О. Листопад, В. Нестеренко, С. Петренко, Т. Поніманська, Л. Пісоцька, Н. Сайко, С. Сисоєва, Х. Шапаренко, Р. Шаповал та ін.

Метою нашої статті є дослідження основних тенденцій розвитку творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі його професійної підготовки.

Наукові дослідження доводять, що успішність виконання фахівцем дошкільної освіти професійних функцій залежить від рівня сформованості професійно важливих якостей особистості. А розвиток якостей, котрі формують творчу особистість вихователя, зумовлює і творчий рівень педагогічної діяльності [1, с. 47].

Розвиток творчої особистості фахівця дошкільної освіти, у даному контексті, нами потрактовано, як процес створення педагогічних умов з метою полегшення, сприяння, стимулювання, вдосконалення якостей особистості майбутнього педагога, які складають його творчий потенціал. Сформувати і розвинути готовність педагога до творчої діяльності, стимулювати активізацію внутрішніх резервів та ресурсів його особистості покликана саме фахова підготовка у вищому навчальному закладі.

Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти постає як джерело всебічної культурної освіченості особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації.

Отже, метою професійної підготовки фахівця дошкільної освіти є формування у студента готовності до практичної творчої педагогічної діяльності в умовах дошкільного навчального закладу, розвиток його творчого потенціалу, котрий фахівець реалізуватиме у майбутньому в

свою чергу розвиваючи творчу особистість дошкільника. Для цього йому необхідно у процесі фахової підготовки оволодіти необхідними знаннями про природу творчості людини, вміннями та навичками творчої діяльності в умовах освітнього середовища, а формування цих якостей дозволить проводити ефективну навчально-виховну роботу у закладі дошкільної освіти, організувати творчу діяльність вихованців. Варто також відзначити, що труднощі та специфіка організації творчої педагогічної діяльності у дошкільному навчальному закладі полягають в особливостях творчих проявів у дітей дошкільного віку, а саме непередбачуваність та спонтанність дитячої творчості, допитливість та перевага ігрової над усіма іншими видами діяльності дитини.

Таким чином, основними завданнями підготовки професійно зрілого фахівця дошкільної освіти виступають: оволодіння новітніми освітніми технологіями у роботі з дітьми дошкільного віку; озброєння основами творчого підходу до використання технологій виховання та навчання; усвідомлення сучасних освітньо-дидактичних тенденції розвитку дошкільної освіти.

Проте, проаналізувавши практичну діяльність вихователів дошкільних навчальних закладів, можна зробити висновок, що більшість із випускників вищої школи виявляються не готовими до реалізації своїх функцій на творчому рівні.

Науковці також наголошують на наявності чинників, котрі негативно впливають на розвиток творчого потенціалу студентів: використання екстенсивних методик, що призводить до дефіциту творчих, самостійних робіт, слабка матеріально-технічна база для наукових досліджень студентів, недостатній зв'язок теоретичних знань студентів з практикою, орієнтація на «середній» рівень розвитку особистості студента, не систематичність, а іноді і відсутність зворотного зв'язку в навчанні, неспроможність забезпечити активну інтелектуальну діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу, неефективність управлінської системи вищого навчального закладу [2, с. 38].

Це свідчить про недостатню якість професійної університетської підготовки та низку недоліків організації навчально-виховного процесу, серед яких, у першу чергу, можна назвати відсутність в методиках та технологіях, що використовуються у вищій школі, спрямованості на розвиток педагогічної творчості майбутнього фахівця.

Як свідчать результати проведеного нами опитування студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, які навчаються за освітньо-професійної програмою магістра (спеціальність «Дошкільна освіта»), лише 23 % студентів володіють фрагментарною інформацією (знаннями) щодо сутності феномену педагогічної творчості. Трегіна опитаних нами студентів може описово дати характеристику

процесові творчої педагогічної діяльності. 15 % респондентів можуть назвати окремі складові творчого потенціалу особистості. Відповідь на запитання щодо вмій та навичок творчого застосування методів, форм та технологій розв'язання проблемних ситуацій в освітньому процесі дошкільного навчального закладу в абсолютної більшості опитуваних (85 %) викликала значні труднощі.

Крім того, відповіді респондентів дають підстави стверджувати, що й викладачі університету у навчальній роботі віддають перевагу пасивно-ознайомлювальним формам діяльності, тобто зорієнтовані на засвоєння та відтворення готових знань. Творчому застосуванню знань у практичній діяльності приділяється незначна увага. Студенти визнають, що за таких умов виявляють низький рівень їхньої активності та самостійності.

За результатами діагностики творчих здібностей студентів з допомогою опитувальника «Самооцінка творчого потенціалу особистості», розробленою Н. Фетискіною [3, с. 65–67] нами встановлено, що більшість студентів мають задатки внутрішньої спрямованості на творчу діяльність на середньому рівні, не маючи при цьому ґрунтовних знань про сутність, компоненти та організацію творчого процесу в освітньому середовищі дошкільного навчального закладу. Досить сильним бар'єром їхньої творчої активності виступає страх перед змінами та нововведеннями, що призводить до деструкції творчої особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Зазначене доводить, що система сучасної професійної педагогічної підготовки переважно орієнтована на формування та розвиток не педагога-творця, а на виконавця. Ситуація що склалась свідчить про те, що для вирішення цих проблем необхідно визначити та переосмислити умови формування та розвитку творчих якостей особистості фахівців у галузі дошкільної освіти.

На нашу думку, забезпечити можливості для досягнення творчого рівня розвитку особистісних якостей фахівця у повній мірі повинна магістратура як другий рівень вищої освіти [4], підготовка на якому здійснюється на основі вже отриманих ґрунтовних теоретичних знань та практичних умінь і полягає у перетворенні їх для застосування під час вирішення завдань інноваційного характеру. Розглянемо окремі шляхи удосконалення підготовки творчо спрямованого фахівця дошкільної освіти у магістратурі.

Оновлення діяльності сучасної вищої школи значною мірою залежить від особистості викладача, специфіки його діяльності, яка передбачає володіння сучасними науково-теоретичними підходами до розвитку педагогічної творчості в майбутніх магістрів дошкільної освіти.

Ефективність магістратури для розвитку творчої особистості педагога зумовлюється насамперед організацією навчально-виховного процесу за чітко окресленими принципами та етапами, оновленням змісту педагогічної освіти, запровадженням у навчальну діяльність педагогічних інновацій,

котрі розвивають у студентів навички самостійного оволодіння знаннями, сприяють розвитку творчого потенціалу особистості.

Насамперед, наголосимо на головних компонентах творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі навчання у магістратурі [5, с. 70–71]:

1. *Мотиваційний*, який характеризується формуванням спрямованості на творчість, як мету навчальної та практичної педагогічної діяльності студента;

2. *Змістовий*, котрий включає розвиток професійної майстерності, тобто оволодіння студентом знаннями про сутність творчого процесу в умовах дошкільного навчального закладу та вищої школи, інноваційними методами, технологіями та формами навчання та творчої педагогічної діяльності;

3. *Рефлексивний*, суть якого полягає в оволодінні методами та технологіями самооцінки та професійного самовдосконалення власної педагогічної майстерності.

Організацію реалізації програми розвитку названих компонентів, на нашу думку, слід проводити з урахуванням такого удосконалення її змісту:

1) Включення у зміст педагогічних та психологічних дисциплін завдань для самостійного опрацювання, спрямованих на розвиток аналітичних творчих здібностей студентів: завдання для розвитку уяви, гнучкості та швидкості мислення. Вони, в свою чергу, також здатні підтримувати високий рівень інтересу і, відповідно, пізнавальної активності особистості.

2) Включення у зміст методик викладання творчих практичних завдань, спрямованих на розвиток творчих якостей студента серед яких основна – готовність до розвитку відповідних якостей у дітей дошкільного віку. Це завдання на розвиток спостережливості, пам'яті, естетичних відчуттів, здатності до оволодіння основними прийомами творчого процесу, творчими техніками та засобами творчості. До цієї групи також можна додати завдання на формування умінь організовувати творчу діяльність дітей дошкільного віку на заняттях у дитячому садку.

3) Включення до програм педагогічних практик завдань, пов'язаних із підготовкою, практичною реалізацією, аналізом власного досвіду та досвіду вихователів щодо забезпечення педагогічних умов розвитку творчих здібностей дошкільників.

4) Введення у навчальний процес навчальних дисциплін-спецпрактикумів. Ці спецкурси входитимуть до блоку дисциплін вільного вибору студентів, тобто студенти матимуть можливість обрати їх. Зміст таких дисциплін та організація їх викладання повинні бути спрямовані на інтеграцію знань, умінь, компетентностей студентів-магістрантів із проблеми розвитку творчих якостей фахівця дошкільної освіти.

Успішність процесу розвитку творчих якостей особистості фахівця дошкільної освіти залежить від організації кожного етапу на принципах

демократизації, гуманізації, визнанні пріоритетності інноваційних проектних, дослідницьких методів навчання, свідомості та активності особистості студента у навчально-виховному процесі вищої школи, зв'язку теоретичного навчання з практичною творчою педагогічною діяльністю, індивідуалізації та диференціації, творчої спрямованості освіти у ВНЗ, єдності наукової та педагогічної діяльності, цілеспрямованого включення в інноваційну діяльність [6, с. 122]

Отже, розвиток творчих якостей особистості фахівця дошкільної освіти в оновленні сучасної освіти становить одну з ключових проблем у реформуванні освітньої системи. Тому пошук шляхів оптимізації професійної підготовки, запровадження нових підходів до організації навчально-виховного процесу у вищій школі є важливим для сучасної педагогічної науки.

На нашу думку, реалізація інноваційних принципів, вдосконалення методики та технологій професійної підготовки магістрів дошкільної освіти призведе до необхідного на сучасному етапі розвитку творчої особистості фахівця і, відповідно, підвищення ефективності його професійної діяльності.

1. Сисоева С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури [Текст] : монографія / Світлана Сисоева ; Нац. акад. пед. наук України, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ : Едельвейс, 2014. – 399 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов. – М. : Изд-во Института Психологии, 2002. – 490 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» № 1556–VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Стрітьєвич Т. Етапи формування творчого потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Т. Стрітьєвич // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 8 (257). – 2013. – С. 67–73.
6. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Смолюк І. О.

Sitek M., doctor hab., prof., (Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Polska)

JAKOŚĆ A EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA WOBEC ZMIAN W GLOBALNYCH TENDENCJACH KSZTAŁCENIA

***Анотація.** В статті досліджено ефективність та якість навчання в контексті глобальних змін в тенденціях навчання, роль нових продуктів та послуг в сфері освіти, що генерують нові робочі місця. Розкрито нову філософію фінансування наукових досліджень в Європейському Союзі та можливість співпраці між гуманітарними, суспільними й технічними науками.*

***Ключові слова:** якість навчання, ефективність навчання, глобальні тенденції навчання, розвиток науки, філософія фінансування наукових досліджень.*

***Аннотация.** В статье исследована эффективность и качество обучения в контексте глобальных изменений в тенденциях обучения, роль новых продуктов и услуг в сфере образования, генерирующих новые рабочие места. Раскрыты новая философия научных исследований в Европейском Союзе и возможность сотрудничества между гуманитарными, общественными и техническими науками.*

***Ключевые слова:** качество обучения, эффективность обучения, глобальные тенденции обучения, развитие науки, философия научных исследований.*

***Annotation.** In the article the effectiveness and quality of education in the context of global change in trends in education, the role of new products and services in education, that generate new jobs are studied. A new philosophy of research funding in the European Union and the possibility of cooperation between the humanitarian, social and technical sciences are disclosed.*

***Keywords:** quality of education, effectiveness of learning, global trends in education, development of science, philosophy of the research funding.*

Ostatnio media światowe, w tym polskie podały, że władze Japonii wprowadziły okólnikiem nowe zalecenia co do kształcenia na studiach wyższych. Istotna zmiana polega na likwidacji kierunków humanistycznych i społecznych. W skutek czego znaczna część uczelni przystąpiła ochoczo do likwidacji tych kierunków, tym nawet ekonomii i prawa. W tym duchu likwidowane są nawet fakultety humanistyczne czy filozoficzne dotąd oferowane na kierunkach przynależących do nauk ścisłych. Na sześćdziesiąt uniwersytetów japońskich dwadzieścia sześć z nich już po trzech miesiącach od

wydania okólnika wskazane kierunki zamknęło, a kolejnych siedemnaście zobowiązało się, że nie będzie więcej na te kierunki rekrutowało kandydatów na studia. Tylko nieliczne japońskie uniwersytety oparły się poleceniu władz centralnych, w tym dwa najważniejsze, tj. w Toki i Kioto [1].

Przyczyn nowej polityki rządu Japonii w zakresie kształcenia na studiach wyższych należy upatrywać w stagnacji gospodarczej i technologicznej tego kraju. Premier Japonii Shinzo Abe wskazuje jako przyczynę brak postępu w dziedzinie nauk ścisłych. Teoretyczne analizy akademickie powinny być zastąpione praktyczną nauką. Badania naukowe winny być nakierowane na zdiagnozowane przyszłe potrzeby ekonomiczne Japonii. Ta nowa polityka władz japońskich nazywana jest angielskim terminem „abonomics”, celem której jest ożywienie technologiczne i ekonomiczne [1].

Trzeba sobie uświadomić, że tak drastyczna polityka obchodzenia od całkowitego kształcenia na uniwersytetach w zakresie nauk humanistycznych i społecznych, jak na razie poza Japonią nie znajduje większego odzwierciedlenia. W krajach o największym potencjale ekonomicznym, a więc w Stanach Zjednoczonych, Niemczech czy Wielkiej Brytanii, jak na razie takiej tendencji nie widać. Zwraca się co prawda uwagę na jakość kształcenia i efektywność, stąd też wprowadzono w prawie całej Unii Europejskiej program Krajowe/ Europejskie Ramy Kwalifikacji, służący do określania efektów kształcenia, niezależnie od kierunku studiów [2].

Wobec powyższych informacji o początkach zmian w programach kształcenia rodzi się pytanie czy nawet obawa, na ile mogą one wpłynąć na politykę innych państwa, w tym Polski i Ukrainy? Dość trudno jest przyjąć założenie, że zapoczątkowana polityka rządu japońskiego nie będzie miała wpływu na zmiany globalne. Mimo, że na razie nie widać efektów japońskiej polityki, być może ze względu na dość krótki okres jej wdrażania, to należy przyjąć, że zapoczątkowano nowy rodzaj wyścigu w formowaniu społeczeństwa już nie informatycznego, jak tego chce Unia Europejska, ale społeczeństwa całkowicie technicyzowanego. Można już dziś przyjąć, że efektem tego będą nowe technologie i nowe formy postępu technicznego dotąd nie znane.

Wobec tego rodzi się pytanie o konkurencję pomiędzy całkowitą technicyzacją programów nauczania na studiach wyższych, zapoczątkowaną w Japonii, a jakością kształcenia preferowaną w pozostałej części świata, zwłaszcza w Unii Europejskiej. Co stanie się z prawami człowieka w tej nowej perspektywie społeczeństwa technicyzowanego? I to co najważniejsze, czy możliwe jest funkcjonowanie gospodarki, opartej na bardzo zaawansowanych technologiach bez ekonomii, zarządzania, prawa, a także psychologii i socjologii? Przedmiotem tego opracowania jest zatem ukazanie stanu konfrontacji pomiędzy technicyzacją programów nauczania a jakością nauczania głównie z perspektywy prawa Unii Europejskiej.

Temat roli jakości a efektywności kształcenia wobec zmian w globalnych tendencjach kształcenia jest badany w pracach M. Próchnickiej, M. Chudy, S. Gudkovej, M. Tomaszewskiej.

Celem artykułu jest pokazanie rozwoju nauki w świetle polityki Unii Europejskiej oraz roli jakości a efektywności kształcenia wobec zmian w globalnych tendencjach kształcenia

Rozwój nauki w świetle polityki Unii Europejskiej. Polska od 2004 r. jest członkiem Unii Europejskiej. Z tego też powodu cały szereg polityk unijnych wdrażanych jest również w Polsce. Jedną z nich jest rozwój naukowy, a właściwie kierunki jego rozwoju. Ich analiza wskazuje na tendencje polityczne mające wpływ na rozwój konkretnych kierunków badań i studiów.

W Traktacie Lizbońskim z 2007 roku wprowadzono szereg modyfikacji dotychczasowych przepisów Traktatu o Unii Europejskiej i do Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską. W art. 2 Traktatu o Unii Europejskiej wprowadzono stwierdzenie, że jednym z elementów rozwoju rynku wewnętrznego jest wspieranie postępu naukowo-technicznego. To sformułowanie wskazuje, że wyraźnie oddziela się postęp naukowy od technicznego. Tym samym polityka unijna nie zacieśnia się wyłącznie nauk technicznych czy ścisłych.

Podobne przekonanie można wynieść z analizy zmienionych przepisów w Traktacie ustanawiającym Wspólnotę Europejską. W art. 163 ust. 1 zadeklarowano, że jednym z celów Unii jest wzmocnienie bazy naukowej i technologicznej w celu utworzenia europejskiej przestrzeni badawczej. Ma to przyczynić się do zwiększenia konkurencyjności na rynkach światowych. W ust. 2 tego samego artykułu jest mowa o zniesieniu barier politycznych i prawnych we współpracy naukowców z przedsiębiorcami.

W konsekwencji zmian wprowadzonych Traktatem Lizbońskim w rozwoju badań naukowych udział biorą nie tylko uczelnie wyższe, ośrodki badawcze, ale również przedsiębiorstwa, badacze indywidualni a także samorządy czy inne organy władzy publicznej.

Istotnym elementem rozwoju europejskiej przestrzeni badawczej jest koordynacja krajowych i regionalnych programów badawczych prowadzonych przez w państwach członkowskich. Kładzie się nacisk na tworzenie sieci, które były finansowane szczególnie w ramach 7 Programu Ramowego. W 1971 r. utworzony został europejski program COST (*European Cooperation in Science and Technology*) współpracy naukowo-technicznej na poziomie europejskim. Z programu tego finansowe są koszty współpracy. Z kolei inicjatywą Eureka zaczęto promować działania zmierzające do podniesienia poziomu nowoczesności produktywności i konkurencyjności przemysłu europejskiego w kluczowych dziedzinach na rynkach światowych. Celem tej inicjatywy jest zatem wprowadzanie na rynki światowe nowych produktów i usług wytwarzanych na terenie Unii Europejskiej [3].

W europejskim planie naprawy gospodarczej BRT realizowany w latach 2010–2013 podjęto decyzję o utworzeniu trzech partnerstw publiczno-prywatnych:

- inicjatywy «fabryki jutra» w sektorze wytwórczym;
- inicjatywy «europejskich budynków efektywnych w sektorze wytwórczym» w sektorze budownictwa;
- inicjatyw «ekologicznych samochodów» w sektorze motoryzacji.

W 2008 r. powołany został do życia Europejski Instytut Innowacji i technologii w celu inicjowania i promowania działań proinnowacyjnych na skalę międzynarodową. W ten sposób Unia chciała zrealizować zamiar utworzenia wspólnot wiedzy i innowacji, zrzeszających uczelnie wyższe, instytucje badawcze, sfery biznesu i przedsiębiorczości..

Obecnie rozwojem badań naukowych zajmuje się głównie unijny program Horyzont 2020, realizowany w latach 2014–2020. Zastąpił on dotychczasowe programy ramowe, których zrealizowano w sumie siedem. Program ten wchłonął również kilka innych wcześniejszych inicjatyw i programów związanych z finansowaniem badań naukowych. Program ten realizowany jest głównie w trzech obszarach:

- doskonalenie bazy naukowej poprzez zwiększenie nakładów na badania naukowe;
- zapewnienie czołowej pozycji przemysłu w dziedzinie innowacji. To właśnie działania innowacyjne są najbardziej finansowane. Budżet w obecnej perspektywie finansowania na badania naukowe wynosi 24.4 mld euro, z tego aż 17.02 przeznaczone jest na działania innowacyjne;
- trzecim obszarem są działania społeczne, na które przeznaczono aż 29,68 mld euro. Do tych działań zalicza się zdrowie, zmiany demograficzne, dobrostan, bezpieczeństwo żywnościowe, badania morskie, ekologia, efektywna energia, inteligentny i ekologiczny transport, zmiany klimatyczne, integracja i innowacja [3].

Nakreślone powyżej działania Unii Europejskiej wyraźnie wskazują na tendencje koncentrowania działań Unii Europejskiej coraz bardziej na naukach ścisłych i technicznych. Pomijane są zaś nauki humanistyczne i społeczne. Coraz większe nakłady ponosi Unia w zakresie badań kosmicznych [4]. Obszar działań społecznych w ramach programu Horyzont 2020 obejmuje bardziej kwestie techniczne, logistyczne niż sprawy związane z człowiekiem, jego psychiką, historią czy relacjami międzyludzkimi.

Od jakości do efektywności. Na zlecenie Polskiej Komisji Akredytacyjnej w 2015 r. ukazał się dokument zatytułowany «dobre praktyki» zarządzania jakością kształcenia w polskich szkołach wyższych. Jest to zbiór opracowań przygotowanych przez profesorów, którzy praktykowali w Polskiej Komisji Akredytacyjnej przez wiele lat i są to owoc ich doświadczeń.

Według M. Próchnickiej najwłaściwsze byłoby coroczne przeglądanie programów kształcenia, na studiach pierwszego i drugiego stopnia. W ten sposób można zidentyfikować błędy związane z projektowaniem i realizacją programu kształcenia. Jeśli byłoby to konieczne, należy podjąć natychmiast działania naprawcze. W ten sposób rozpoczyna się tworzyć kanon dobrych praktyk. Skuteczność dobrych praktyk zależy od poprawnych ram organizacyjnych i proceduralnych. Dobra praktyka musi być uniwersalna, a więc winna obejmować całą uczelnię, a nie tylko jej fragmenty. Dobre praktyki winny cechować się innowacyjnością i być wzorcem, czyli winna być zgodna z przyjętymi standardami. Korzyścią dobrych praktyk jest kompleksowość oceniania, doskonalenie programów kształcenia, ujednoczenie zasad postępowania, zaangażowanie wszystkich kategorii interesantów w ocenę oraz tworzenie klimatu akceptacji dla zmian [5].

M. Chudy słusznie zauważa, że istotą jakości kształcenia jest ocena jakości kadry prowadzącej i wpierającej proces kształcenia oraz realizowanej polityki kadrowej. Dzięki tej ocenie możliwa jest identyfikacja stanu uczestnictwa nauczycieli akademickich w realizacji zadań uczelni, pozyskanie danych do oceny skuteczności polityki kadrowej uczelni, i promowanie i nagradzanie nauczycieli akademickich. W pracy z kadrami akademickimi ważnymi elementami są:

- okresowa ocena nauczycieli akademickich, obejmująca ocenę dorobku naukowego, liczbę patentów, komercjalizacja wyników badań, uczestnictwo w projektach badawczych, kształcenie kadry akademickiej, osiągnięcia organizacyjne;
- przyznawanie nagród rektora za osiągnięcia w następujących obszarach: osiągnięcia naukowo-badawcze, osiągnięcia naukowo-wychowawcze, osiągnięcia organizacyjne i kształcenie kadry [6].

Przedstawione powyżej dobre praktyki, zmierzające do doskonalenia i monitorowania programów nauczania, samego procesu dydaktycznego, a także jakości pracy kadry akademickiej oceniana jest coraz częściej poprzez pryzmat monitoringu i oceny efektów kształcenia Według S. Gudkowej i M. Tomaszewskiej oceny osiągniętych efektów dokonuje się na różnych poziomach oraz etapach kształcenia, tj. przedmiotu oraz programu. Weryfikacja efektów kształcenia na poziomie przedmiotu przeprowadzana jest przez samego wykładowcę, który w specjalnym formularzu winien wskazać rozkład ocen studentów, opis zmian wprowadzonych do treści przedmiotu, w jaki sposób zostały zrealizowane cele przedmiotu. Wykładowca musi też wskazać działania korygujące i udoskonalające podjęte w poprzednim okresie. Jeśli cele przedmiotu nie zostały zrealizowane, to wykładowca musi dokonać analizy przyczyny tego stanu rzeczy. Działania korygujące przeprowadza się co do treści kształcenia, metody kształcenia oraz metody weryfikacji efektów kształcenia. Tym samym dąży się do wprowadzenia bardziej skutecznych metod nauczania [7].

Przedstawione powyżej elementy jakości i efektów kształcenia wymagają uzupełnienia jeszcze o odbiór niezwykle pięknych i ambitnych założeń i programów unijskich, ministerialnych i uczelniach w zderzeniu z praktyką, czyli z losem

absolwenta na rynku pracy. Pracodawca bowiem oczekuje od przyszłego pracownika, a dla uczelni absolwenta, określonych kompetencji, zwłaszcza wiedzy, zdolności komunikowania się i umiejętności praktycznych. Według badań przeprowadzonych na zlecenie Konferencji rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) pracodawcy oczekują od absolwenta następujących kompetencji:

- interpersonalnych, a więc zdolności komunikowania się i współpracy w grupie, rozwiązywania konfliktów międzyludzkich,
- samoorganizacji, czyli samodzielności, umiejętnego zarządzania czasem, podejmowanie decyzji, przejawianie inicjatywy, odporności na stres,
- zawodowych czyli umiejętności związanych z wykonywaniem zadań typowych dla danego stanowiska [8].

Nowa filozofia finansowanie badań naukowych w Polsce i Unii Europejskiej.

W Polsce finansowaniem badań naukowych i dydaktyki zajmują się dwa centra powołane do życia. Pierwszy z nich to Narodowe Centrum Badań z siedzibą w Krakowie, utworzone w 2010 r., które finansuje projekty z zakresu badań podstawowych czyli prac eksperymentalnych lub teoretycznych podejmowanych celu zdobycia nowej wiedzy o podstawowych zjawiskach, ale bez nastawienia na bezpośredniego zastosowania komercyjnego. W ramach tego programu finansowane są wnioski z zakresu nauk humanistycznych, społecznych, ale też i nauk ścisłych w części opisowej lub społecznej. W ten sposób jednak część środków płynie do przedstawicieli nauk ścisłych. Jednym z kryteriów oceny wniosków jest ich innowacyjność, o co naukach humanistycznych szczególnie jest bardzo trudno.

Największe jednak środki na badania naukowe posiada Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, utworzone w 2007 roku. Centrum to realizuje badania z zakresu materii naukowo-technicznej, kapitału ludzkiego i działalności innowacyjnej. W szczególności wspierane są badania w obrębie nowoczesnych technologii materiałowych, środowiska naturalnego, rolnictwa, leśnictwa, profilaktyki i leczenia z chorób cywilizacyjnych, zaawansowanych technologii pozyskiwania energii, interaktywnej technologii pozyskiwania informacji naukowej, poprawa bezpieczeństwa pracy w kopalniach, czy też wspierane są projekty z obszaru bezpieczeństwa i wojskowości [9].

Z kolei w Unii Europejskiej najważniejszym obecnie programem, z którego są finansowane badania naukowe, to Horyzont 2020, o którym wyżej było wspomniane. W ramach tego programu finansowane są działania z obszaru tworzenia doskonałych baz naukowych, ugruntowywanie wiodącej pozycji w przemyśle czy działania dotyczące wyzwań społecznych. Ponadto wspiera się biznes o międzynarodowych ambicjach. Nowym elementem jest finansowanie działań innowacyjnych, głównie z zakresu nauk ścisłych. Nauki humanistyczne i społeczne muszą szukać swojego miejsca dopiero w związku z innymi badaniami w naukach ścisłych czy eksperymentalnych [10].

W ramach programu Eurostars wspierane są projekty badawcze o dowolnej tematyce, realizowane przez konsorcja złożone z co najmniej 2 partnerów z różnych krajów członkowskich sieci Eureka, o której był już powyżej mowa. Szczególnie preferowane są projekty z udziałem małych i średnich przedsiębiorstw prowadzących działalność badawczo-rozwojową. Rezultatem projektu musi być nowy produkt lub usługa, wprowadzona na rynek [10].

Program Celtic-Plus jest wspieranie projektów badawczych z obszarów telekomunikacji, nowych mediów i Internetu. Projekt musi realizować co najmniej dwóch partnerów z krajów członkowskich sieci EUREKA. Również w tym przypadku rezultatem projektu musi być nowy produkt lub usługa, wprowadzona na rynek. Do tej samej kategorii można zaliczyć projekt EEA-grants wspierający zmniejszanie różnic ekonomicznych i społecznych w obrębie Europejskiego Obszaru Gospodarczego, zwłaszcza wspierane są badania z zakresu ochrony środowiska, ochrony dziedzictwa kulturowego i zdrowia [10].

Ta dość pobieżna analiza sposobów finansowania badań naukowych i procesów uczenia wskazuje na tworzącą się nową filozofia finansowania tego obszaru polityki unijnej. Opiera się głównie na dotowaniu działań proinnowacyjnych, coraz bardziej efektywnych, a więc mierników typowych dla nauk ścisłych. Można oczywiście wskazać na źródła finansowania badań z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, ale najczęściej jest to powiązane z wymogiem innowacyjności czy efektywności, nawet gdy nie ma wymogu wdrożeniowego. Tym samym zmierza się do powolnegotechnicyzowania również w tym obszarze badań naukowych. Jakże z tego zatem płyną wnioski? Na to pytanie odpowiedź znajdzie się w kolejnym punkcie.

Technicyzacja nauki i co dalej z naukami społecznymi i humanistycznymi?

Skrajną postacią technicyzacji nauki jest wspomniana na początku decyzja władz Japonii o eliminacji z uczelni wyższych nauczania na kierunkach humanistycznych i społecznych. Jej celem jest postawienie wyłącznie na innowacyjność, czyli na nowe technologie. W związku z tym na początku zostało postawione też pytanie, czy wyrażona obawa o to, że zjawisko to przyjdzie do Polski i Unii Europejskiej.

Analiza źródeł i celów finansowania badań naukowych i dydaktyki oraz działań proinnowacyjnych nastawionych na efekty komercyjne rodzi kolejne fundamentalne pytanie do dalszy los nauk humanistycznych i społecznych? Jak może wpłynąć na społeczeństwo zachodnie ograniczanie czy likwidacja tych dziedzin nauki uprawianych od starożytności?

Nie można jednak negować co do zasady potrzeby upracticznienia programów nauczania. Społeczeństwo masowe opiera się w dużej mierze na konsumpcjonizmie. Wbrew pozorom i ostrzeżeniom przed hedonizacją życia społecznego i bytu jednostki, organicznie konsumpcjonizmu spowodowałoby spadek produkcji, likwidację miejsc pracy. Nie trudno jest sobie wyobrazić upadek takiej gospodarki. Jeszcze w latach 60-tych w szkole dzieci uczono oszczędzania. Współcześnie

motorem napędowym gospodarki jest nie tyle oszczędzanie co zaciąganie kredytów konsumpcyjnych i inwestycyjnych. Rosnące aspiracje jednostki zaspakajane są przez coraz to nowsze gadżety, produkty innowacyjne czy w końcu usługi.

Ta bardzo realistyczna ocena stanu rzeczy pozwala jest niezwykle ważna aby pokazać wymuszenie zmian w badaniach naukowych i w dydaktyce przez samo społeczeństwo. Trudno jednak jest sobie wyobrazić społeczeństwo bez psychologów, socjologów, prawników, ekonomistów czy dobrych i sprawnych menadżerów. Bez nich nie da się zadbać o tendencję rozwoju potrzeb społecznych, ratować i wpięrać tych, którzy nie mogą poradzić sobie ze swoją psychiką. Nie można wyłącznie ludzi leczyć przy pomocy nawet najlepszych technik medycznych, bez pomocy psychologicznej czy też duchowej.

Nie można też pominąć takich nauk jak historia, archeologia, archiwistyka czy kulturoznawstwo. Dzięki tym naukom ludzkość, a i też poszczególne narody czy wspólnoty lokalne mają wiedzę o swojej historii, o swoich przodkach. Ich eliminacja będzie zmierzała do stworzenia świata tylko cyborgów, bez historii i ludzkich uczuć. Nie można też pominąć tak ważnego sektora jakim jest bakowosć potrzebująca bardzo wiele osób z wykształceniem nie tylko ścisłym, ale również społecznym czy humanistycznym. Jest to ważne wyzwanie wobec jednoczącego się sektora bankowego w Unii Europejskiej w tzw. unie bankową [11].

Konkludując to opracowanie należy stwierdzić, że tendencje zmierzające do upraktycznienia, do innowacyjności w badaniach naukowych są właściwie obraną drogą. Rosnący konsumpcjonizm potrzebuje coraz to nowszych produktów i usług, to znowu generują miejsca pracy i dobrostan przynajmniej części ludzkości. Działania te nie mogą jednak całkowicie przesłonić potrzeb niematerialnych człowieka, jego słabości i potrzeb, zwłaszcza wówczas, gdy człowiek potrzebuje pomocy psychologicznej, duchowej, prawnej. Trudno jest sobie wyobrazić współczesną cywilizację bez ekonomistów, którzy próbują włożyć w jakieś reguły działania jasne i dostatecznie zrozumiałe gospodarce. Jest to przejaw demokratyzacji badań naukowych i zasad ich finansowania [12]. Możliwa jest też współpraca pomiędzy naukami humanistycznymi, społecznymi a technicznymi [13]. Można wskazać na wiele przykładów, np. edukacja dla ochrony środowiska czy edukacja dla bezpieczeństwa [14].

Innowacyjność może mieć miejsce również i w naukach społecznych czy humanistycznych, w tym i w filozofii [15]. W tym obszarze badań naukowych jakoś kształcenia może obejmować poszukiwanie dawnych i aktualnych problemów społecznych wymagających pogłębionej analizy i konkretnego rozwiązania. Być może będzie to odświeżenie informacji z czasów przeszłych i dostosowanie jej do nowych potrzeb. Do tego jednak konieczne jest zachowanie w dobrej kondycji nauk humanistycznych i społecznych, które będą mógł być finansowane z programów europejskich i krajowych. Możliwe zatem jest wpracowanie wypośrodkowanego rozwiązania sporu pomiędzy potrzebami

rozwoju nauk ścisłych a zachowaniem i rozwojem nauk humanistycznych i społecznych.

1. Strawiński P. *Japonia rezygnuje ze studiów humanistycznych i społecznych*, Forbes z 21.09.2015 r. Online : <http://kariera.forbes.pl/japonia-rezygnuje-ze-studiow-humanistycznych-i-spoecznych,artykuly,199094,1,1.html> [dostęp: 2015-09-28].
2. Chmielecka E., Marciniak Z. : *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010.
3. *Polityka w zakresie badań naukowych i rozwoju technologicznego*, Online : http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pl/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.9.6.html [dostęp : 2015-09-29].
4. Sitek M. *Centrum Satelitarne Unii Europejskiej*, [w:] pod red. L. Grochowskiego, A. Letkiewicza, A. Misiuka, *Nauka o bezpieczeństwie. Istota, przedmiot badań i kierunki rozwoju. Studia i Materiały*, tom I, Szczytno 2011, s. 225–265.
5. Próchnica M. *Stan rocznych przeglądów programów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie*, [w:] Ł. Sułkowski (red.), *Wybrane «dobre praktyki» zarządzania jakością kształcenia w Polskich szkołach wyższych*, Warszawa 2015, s. 11–16.
6. Chudy M. *Ocena jakości kadry prowadzącej i wspierającej proces kształcenia oraz realizowanej polityki kadrowej – Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu*, [w:] Ł. Sułkowski (red.), *Wybrane «dobre praktyki» zarządzania jakością kształcenia w Polskich szkołach wyższych*, Warszawa 2015, s. 29–34.
7. Gudkowa S., Tomaszewska M. *Weryfikacja efektów kształcenia na poziomie przedmiotu – Akademia Leona Kuźmińskiego w Warszawie*, [w:] Ł. Sułkowski (red.), *Wybrane «dobre praktyki» zarządzania jakością kształcenia w Polskich szkołach wyższych*, Warszawa 2015, s. 55–59.
8. Jelonek M., Kocór M., *Efekty kształcenia – rynek pracy – interwencje publiczne*, [w:] Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. cz. III. *Diagnoza szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2015, s. 191.
9. Więcej o Narodowym Centrum Badań i Rozwoju zob. Online: <http://www.ncbr.gov.pl/programy-strategiczne/> [dostęp : 2015-10-01].
10. *Programy*, Online : <http://www.exeq.eu/pl/programy> [dostęp : 2015-10-01].
11. Sitek P. *Zintegrowany sektor bankowy Unii Europejskiej*, Warszawa 2015, s. 209 n.
12. Sitek B., Krajewski P. *Demokratyzacja nauki w demokratycznym społeczeństwie*, [w:] *Rozhodovacie procesy EU a ich dopad na vnútroštátne pro*, Bratysława 2011, s. 209–219.
13. Wóćicka M. *Prawno-organizacyjne ramy wsparcia i promocji wykorzystywania odnawialnych źródeł energii w Polsce w świetle Polityki energetycznej Polski do 2030 r. oraz krajowego planu działania w zakresie energii odnawialnej*, *Journal of Modern Science* 1.16.2013, s. 459 n.
14. Bąk T. *Edukacja społeczeństwa dla bezpieczeństwa*, [w:] P. Majer, M. Sitek *Jakość w działaniach na rzecz bezpieczeństwa wewnętrznego państw Grupy Wyszehradzkiej z perspektywy europejskiej*, Józefów 2011, s. 243 n.
15. Łażewska D. *Filozofia praktyczna w społeczeństwie wiedzy*, *Journal of Modern Science* 1.16.2013, s. 127–143.

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

Сойко І. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університету імені академіка Степана Дем'янчук, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ СПІВПРАЦІ ТА СПІВТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ

Анотація. У статті досліджено особливості розвитку творчої особистості молодшого школяра в умовах співпраці та співтворчості вчителя і учнів. Розкрито, що система розвивального навчання передбачає викладання української мови у початкових класах загальноосвітньої школи таким чином, що учням пропонується засвоїти спершу загальні наукові поняття, а згодом – часткові. Обґрунтовано, що це дозволяє школярам за допомогою вчителя шляхом самостійного і групового дослідження явищ робити науково обґрунтовані висновки.

Ключові слова: вчителі, молодші школяри, розвивальне навчання, технологія.

Аннотация. В статье исследованы особенности развития творческой личности младшего школьника в условиях сотрудничества и сотворчества учителя и учеников. Раскрыто, что система развивающего обучения предусматривает преподавание украинского языка в начальных классах общеобразовательной школы таким образом, что ученикам предлагается усвоить сначала общие научные понятия, а впоследствии – частичные. Обосновано, что это позволяет школьникам с помощью учителя путем самостоятельного и группового исследования явлений делать научно обоснованные выводы.

Ключевые слова: преподаватели, младшие школьники, развивающее обучение, технология.

Annotation. This article deals with the peculiarities of development of the creative personality of juniors in terms of teachers and pupils' collaboration and joint creative work. The system of developmental teaching foresees first of all teaching of Ukrainian language in primary classes of secondary school so as the pupils are asked to learn the first general scientific concepts, and then - partial. It gives possibility to do scientific-based conclusions, orientate in educational material with the help of the teacher by means of independent and group investigation of phenomena.

Key words: teachers, juniors, developmental teaching, technology.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання.

На наш погляд, на розвиток творчої особистості молодшого школяра вплинули новітні нормативні документи, такі як: національна програма «Освіта», Закон України «Про загальну середню освіту», Державний стандарт початкової загальної освіти та особистий підхід педагогів. Адже навчально-виховний процес у початковій школі набуває значних пізнавальних інтересів та розвитку творчої особистості молодшого школяра в умовах співпраці та співтворчості вчителя та учнів.

Можливість суттєвих змін у школі теоретики і практики вітчизняної освіти пов'язують з ідеями розвивального навчання. На основі наукових праць створено методичні посібники, спеціальні програми. Одним із основних принципів реформування вітчизняної школи проголошено принцип розвивальної освіти.

В останнє десятиріччя зазнали змін такі базисні поняття педагогіки, як «освіта» і «виховання». Предметом пильного вивчення педагогічної науки стало створення освітніх систем, зорієнтованих на всебічний розвиток особистості дитини. Своєрідність особистісно зорієнтованої освіти виявляється вже у сфері цілей, під якими розуміється необхідність створення умов для розвитку особистісних функцій індивідуума.

Сучасні вимоги до формування розвивального навчання розкриті у дослідженнях таких відомих психологів, як К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмалов, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Я. М. Прокомієнко, В. В. Сталін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко У. С. Якиманська та ін.

У 70–90-ті питання необхідності розвивального навчання у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях І. Д. Беха, І. С. Кона, А. В. Петровського, В. О. Сухомлинського, Т. О. Федоришина та ін.

Питанню підготовки вчителів до здійснення педагогічної взаємодії з учнями присвячені роботи М. Г. Демідової, І. А. Зязюна, В. Кондратової, З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, Т. С. Яценко.

Серед особистісно орієнтованих технологій в сучасній педагогічній науці чільне місце посідає технологія розвивального навчання, яка стала предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Розвивальне навчання, за твердженням багатьох науковців та практиків, забезпечує інтелектуальний розвиток дитини, сприяє формуванню активного, творчого учня, який здатен працювати нестандартно, проявляти ініціативу, самостійність під час виконання різноманітних педагогічних завдань. Тому, особливої актуальності сьогодні набуває питання розвитку творчої особистості молодшого школяра в умовах співпраці та співтворчості вчителя і учнів.

Метою нашої статті є дослідження особливості розвитку творчої особистості молодшого школяра в умовах співпраці та співтворчості вчителя і учнів.

У відповідності до визначеної мети виокремлено такі **завдання**:

- проаналізувати стан проблеми дослідження в теорії та практиці початкового навчання;
- визначити сутність розвивального навчання;
- обґрунтувати технологію розвивального навчання молодших школярів на уроках.

Розробка розвивальної технології – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Серед спеціалістів набуває все більшого визнання думки, що всебічне дослідження і розвиток особистості – це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка потребує міждисциплінарного дослідження. Водночас ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість – це передусім психічне новоутворення. Тому психологічні закономірності посідають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток та діяльність [1, с. 132]. У цьому контексті особистісний підхід, на нашу думку, доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний процес, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку. Інакше кажучи, особистісний перехід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості.

Аналіз психологічного аспекту проблеми дозволяє зробити висновок, що розв'язання проблеми побудови та запровадження розвивального навчання не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці поняття та знання про особистість, її розвиток, засоби його стимулювання й штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Фактично ж з огляду на стаж дослідження проблеми особистості у сучасній психології та педагогіці майже все необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують дальшого суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті [1, с. 162].

Метою розвивального навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-психологічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості

тощо. Навчальний процес не має бути насичений знаннями, які повинен засвоїти учень, а повинен бути насичений розумінням [2, с. 13].

Як головні – можна виділити такі завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
 - максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний (суб'єктивний) досвід дитини;
 - допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
 - сформувати в особистості культуру, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою розвивальних систем та технологій.

Можливості і характер взаємодії учителя й учнів, тобто їх участі у розв'язанні навчального завдання, обумовлюються його змістом і умовами розв'язання. Оскільки навчальні завдання в традиційному і розвивальному навчанні, принципово відрізняються, суттєві відмінності має і взаємодія між учителем та учнями у процесі розв'язання цих завдань.

Якщо взаємодія між учасниками традиційного процесу навчання базується на жорсткому і послідовному поділі функцій управління і виконання, кожна з яких закріплюється за однією із сторін, що взаємодіють, зумовлює характер відносин між ними, сформованих за типом керівництва – підкорення. Стиль цих відносин може варіюватися від демократичного до авторитарного, але суть їх завжди буде незмінною: учитель веде учнів до передбаченої мети, а вони йдуть за вчителем.

У системі розвивального навчання навчальне завдання вимагає від учителя й учнів пошуку способів здійснення конкретної дії. Спільний пошук передбачає не поділ функцій між ними, а виокремлення послідовних етапів розв'язання навчального завдання. Ступінь і форми участі учителя й учнів у такій діяльності залежать від реальних можливостей учня, з розширенням яких учитель відкриває йому нові ланки спільної діяльності.

Носієм навчальної діяльності є її суб'єкт. Молодший школяр здійснює власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими і з допомогою вчителя. У цій взаємодії він поступово, розвиваючись як суб'єкт навчальної діяльності, стає учнем, тобто дитиною, яка змінює і вдосконалює саму себе. Для цього учень повинен знати про обмеженість своїх можливостей, прагнути й уміти долати її, а значить аналізувати власні мислительні дії та знання, тобто рефлексувати (лат. reflexio – відображення, аналіз).

Ефективним щодо розвитку рефлексивності є ведення щоденника, який за формою суттєво відрізняється від традиційного шкільного щоденника. За розвивального навчання ведення щоденника допомагає учневі утвердитися як особистості, здатній критично мислити, діяти, розвиватися. Однією з передумов цього є розвиток його самооцінки.

У молодшому шкільному віці, для якого характерні втрата безпосередності у соціальних відносинах, переживання, пов'язані з оцінюванням і контролем, особливо гостро відчувається потреба в самооцінці, самоствердженні та самореалізації. Становлення і розвиток їх відчутно пом'якшує перехід дитини в новий психологічний період її життя, робить його результативнішим.

Система розвивального навчання розкриває широкі можливості для розвитку самооцінки учня, допомагає усвідомити себе як суб'єкта, що саморозвивається, самостійно здобуває знання. Навчальна діяльність потребує рефлексії-оцінки того, ким учень був і ким став, яких результатів і завдяки чому досягнув, які труднощі відчуває і як їх долати.

Щоденник, який використовують у системі розвивального навчання, має такі особливості:

- фіксує статус молодшого школяра як учня, є формою самовираження і самоствердження, яка дає змогу побачити рівень своїх досягнень і самовизначитися в навколишньому світі, краще зрозуміти себе, свою унікальність і цінність;

- є способом наукової організації навчальної праці через самооцінку, засвоєння, усвідомлення інтересів тощо;

- за змістом і обсягом рубрик він розвивається разом з учнем, що залежить від його особистісних особливостей та новоутворень;

- сприяє матеріалізації поточної (у формі лінійок щоденно) і поетапної (у формі лінійок або словесної самооцінки за основними віхами життя) рефлексивності.

Зміст щоденника визначають сітка, що організовує навчальну працю учнів, і рубрики, в яких вони виражають своє ставлення до себе, своєї навчальної діяльності та навколишнього світу. Як правило, він містить такі рубрики: «Мені дуже подобається», «Мені зовсім не подобається», «Все дуже цікаво», «Мої успіхи», «Ніяк не можу зрозуміти», «Хочу знати», «Хочу вміти», «Хочу стати», «Візитна картка вчителя» тощо [3].

Регулярно наприкінці навчального дня у щоденниках і впродовж навчального дня у зошитах на трьох рівневих лінійках діти відмічають рівень і якість своїх навчальних та інших досягнень, з допомогою учителя встановлюють залежність (взаємозміну) рівнів різних критеріїв оцінювання, оскільки зі зміною одного рівня оцінювання змінюється рівень іншого критерію.

Об'єктами самооцінки уміння вчитися є мотивація (інтерес до пізнання світу і завдяки цьому зміна себе), навчальні дії як складова навчальної діяльності, співробітництво (уміння спілкуватися, дотримуючись моральних норм, уміння вдумливо працювати) і деякі особистісні якості.

Щодо критеріїв, за допомогою яких діти оцінюють себе, іншого, групу, весь клас у формі лінійок у зошитах, щоденнику та на загальнокласній лінійці, використовують такі позначки і скорочення: А – акуратність; К – краса; ПР – правильність; В – видумка; ГР – грамотність; ТР – трудність; І – інтерес; Р – розуміння; СТ – старанність; КР – контроль і т. д. [3].

Головним інструментом учителя в навчально-виховному процесі є запитання. У педагогічній науці його не відносять ні до категорій дидактики, ні до прийомів, ні до способів, ні до засобів. Попри те, саме умінням віртуозно застосовувати запитання на уроці пояснюють успіхи багатьох учителів-новаторів.

За характером і рівнем розвивального впливу на учнів запитання класифікують на нижчі, середні і вищі. Запитання нижчого рівня здійснюють лише функцію контролю знань. Запитання середнього рівня – навчально-освітню функцію, вищого рівня – розвивальну.

Розрізняють запитання за зовнішньою і внутрішньою орієнтацією. Запитанням зовнішньої орієнтації властива контролююча функція, внутрішньої орієнтації – гностична (пізнавальна), діагностична (розпізнавальна), прогностична (заснована на передбаченні), адаптивна (приспосувальна), медіативна (посередницька), пансофійська (заснована на всезагальній мудрості), сугестивна (навіювальна).

Запитання мають утворювати систему або типологію, для якої обов'язковими є такі показники:

- охоплення змістової сторони предмета, що вивчається;
- передбачення навчання учнів узагальнених прийомів розумової діяльності, операцій мислення, а загалом – методів науки, втілених в узагальнених способах розв'язання;
- орієнтованість на формування творчого мислення та різні рівні складності;
- передбачення освоєння матеріалу, що вивчається, через емоційно-моральну сферу.

Розвивальне навчання як новий спосіб у педагогічній практиці і науці, що поступово замінює пояснювально-ілюстративний спосіб, характеризується такими особливостями:

- врахування і використання закономірностей розвитку, пристосування до рівня і особливостей індивіда;
- зорієнтованість педагогічного впливу на випередження, стимулювання, спрямування і прискорення розвитку успадкованих задатків особистості;
- ставлення до дитини як до повноцінного суб'єкта діяльності;
- спрямованість на розвиток усієї сукупності якостей особистості;
- здійснення навчання у зоні найближчого розвитку дитини;
- побудова змісту навчання за логікою теоретичного мислення (провідна роль теоретичних знань, узагальнень, дедукція, змістова рефлексія);
- здійснення навчання як цілеспрямованої навчальної діяльності, в якій дитина свідомо ставить цілі і завдання самозмінюватися і творчо їх досягати;
- здійснення навчання на основі розв'язання навчальних завдань;
- колективна діяльність, діалог-полілог, ділове спілкування дітей;
- оцінювання результатів з огляду на суб'єктивні можливості учнів [4, с. 237].

Добррозичлива творча взаємодія вчителя та учня, діалог двох рівних партнерів, відсутність страху, розкутість, радість спілкування, право на

власну думку, допомога в саморозвитку, підтримка – ось далеко не повний перелік якостей навчального процесу, побудованого на основі співпраці вчителя і учнів.

Зауважимо, що якість уроку не можна забезпечити лише методичною його досконалістю, працездатністю вчителя, добрим обладнанням тощо. Чи не найповнішими результатами навчання є виховання сумлінного, творчого ставлення учня до праці, його позиція на уроці, бажання та прагнення бути кращим, тобто позитивні зміни в самій особистості дитини. А це можливо в умовах розвивального навчання, коли вчитель і учень включені в продуктивну діяльність у зоні їхнього найближчого розвитку.

Треба будувати уроки творчості відповідно до таких вимог:

– по-перше, для якісного оновлення уроку початкових класів у центр уваги потрібно виносити організацію навчальної діяльності учнів залежно від її змісту і готовності дітей. Учні можуть засвоїти лише те, до чого вони готові, а ця готовність є проявом їхнього загального розвитку, що передбачає крім навчання, й інші зовнішні та внутрішні умови. Доступність того чи іншого навчального матеріалу визначається співвідношенням умов, які висувуються цим матеріалом перед учнями і рівнем розвитку їхніх можливостей;

– по-друге, щоб опанувати на творчому рівні нові методики, класовод повинен досягти взаємозв'язку навчального, розвивального, мотиваційного компонентів діяльності, утверджувати гуманні взаємовідносини в класі, активно використовувати різні форми співробітництва з учнями на уроках.

– по-третє, дуже важливо, щоб засвоєні знання переходили в гнучкі уміння, раціональні способи, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів, їхнім умінням вчитися.

– по-четверте, реалізацію мотиваційного компонента уроку ми вбачаємо, насамперед, у гуманізації відносин у класному колективі, у задоволенні актуальних потреб дитини (особливо в особистому спілкуванні з учителем і учнями), застосуванні групових форм роботи, ігрових ситуацій, розвитку інтелектуальних почуттів, стимулюванні самооцінки, саморозвитку, створенні «ситуації успіху».

Ми виділили три провідні характеристики навчального співробітництва дитини з дорослими:

1) воно несиметричне, дитина не імітує дорослого. Пошук відсутніх у школяра знань чи способів дій може відбуватися тільки тоді, коли дорослий не дає готових зразків та визначень. Вчитель може стимулювати й раціоналізувати дитячий пошук, але не повинен його продемонструвати. Отже, основна форма спілкування учня з вчителем – неімітаційна, несиметрична, де дитина не робить те ж саме, що й дорослий;

2) навчальне співробітництво передбачає пізнавальну ініціативу дитини, яка вказує дорослому найближчу навчальну мету їх спільних зусиль;

3) у ситуації самостійного пошуку розв'язання учень здатний звертатися до дорослого з пізнавальним запитанням: вказати, яких саме знань бракує йому для вирішення завдання.

У ситуації невизначеності, а це ситуація перших шкільних днів, коли дитина ще не знає, чого від неї чекають оточуючі, різко зростають імітаційні тенденції. Учні копіюють вчителя буквально в усьому. Класовод може закріпити імітаційну форму взаємодії з учнями, і школярі будуть наслідувати його, із задоволенням повторюючи дії, слова, думки дорослого. Але дуже важливо з першого дня показати класу, що шкільний вчитель чекає від дітей не тільки довірливого та старанного наслідування, а й критичності, здатності діяти по-своєму. Формування критичного мислення має стати засобом розвитку особистості школяра.

Завдання розвивального навчання – навчити дітей самостійно міркувати, вміти сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань.

Навчально-виховний процес слід будувати відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей дітей, зростання їх самостійності й творчої активності. А це вимагає організації навчання відповідно до здібностей, здатності до навчання, таланту дитини. Основною формою організації навчально-виховного процесу був і залишається урок. Але сучасний урок вже неможливий без застосування інтерактивних технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками тощо.

За результатами проведеного дослідження з'ясовано особливості розвитку творчої особистості молодшого школяра в умовах співпраці та співтворчості вчителя і учнів. З наведеного можна зробити висновок, що дітей потрібно вчити самостійно міркувати, вміти сперечатися, відстоювати свої думки, ставити запитання, бути ініціативними в набутті нових знань.

Якщо вчитель хоче залучити учня до освітнього процесу (уроку), то він повинен допомогти дитині побачити в ньому свою значущість, мотиви власної діяльності. Для цього у центрі навчально-виховного процесу повинен бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми.

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов – М. : Педагогика, 1986. – 240 с. 2. Барабаш О. Д. Перспективи впровадження розвивального навчання за системою Д. Ельконіна-В. Давидова / О. Д. Барабаш // Джерела. – № 1–2. – 2002. – С. 12–15. 3. Технологія особистісно-розвивального навчання <http://www.ebk.net.ua/book/synopsis/pedagogika/part3/024.htm> 4. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови: навчальний посібник / С. І. Дорошенко. – К. : Вища школа, 1992. – 398с.

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

Ставицький О. О., д. психол. н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПСИХОДІАГНОСТИКА КОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ

Анотація. У статті розкрито поняття комплексу гандикапу в інвалідизованої особи та представлено методику його діагностики. Показано процедуру стандартизації авторської методики, яка включає в себе перевірку її на валідність, надійність та репрезентативність. Запропоновано опитник, який складається зі 100 тверджень які поділено на 5 шкал: «Рівень самооінки», «Вразливість», «Емоційна нестійкість», «Рівень самоконтролю» та «Комунікабельність». Надано ключ і описано прояв комплексу гандикапу за трьома рівнями: високий, середній та низький.

Ключові слова: психодіагностика, опитник, інвалідизовані, інвалідність, комплекс гандикапу, установка, ставлення до себе.

Аннотация. В статье раскрыто понятие комплекса гандикапа у инвалидизированного лица и представлена методика его диагностики. Показана процедура стандартизации авторской методики, которая включает в себя проверку ее на валидность, надежность и репрезентативность. Предложено опросник, который состоит из 100 утверждений которые разделены на 5 шкал: «Уровень самооценки», «Уязвимость», «Эмоциональная неустойчивость», «Уровень самоконтроля» и «Коммуникабельность». Предоставлен ключ и описаны проявления комплекса гандикапа по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: психодиагностика, опросник, инвалидизированные, инвалидность, комплекс гандикапа, установка, отношение к себе.

Annotation. The article deals with the concept of handicap complex of disabled personality and presented the method of its diagnosis. The procedure of author's methodology standardization, which includes verification the validity, reliability and representativeness is shown. The questionnaire consisting of 100 claims which are divided into five scales: «The level of self-esteem», «Vulnerability», «Emotional instability», «The level of self-control» and «Communication skills» is submitted. The key is provided and the levels of handicap complex manifestation in three levels: high, medium and low are described.

Keywords: psychological diagnostics, questionnaire, disabled personality, disability, handicap complex, mindset, attitude to oneself.

Людина, яка має інвалідність, попри наявність певної фізичної, фізіологічної або психічної вади, перебуває у соціумі (сім'ї, навчальній, трудовій групі тощо), вона спілкується із родичами, друзями, знайомими, з представниками медицини, сфери обслуговування тощо. В Україні кожна десята людина має статус інваліда й тенденція щодо росту цього показника – невтішна (враховуючи економічну, соціальну, політичну кризу та факт знаходження держави у стані війни), не помічати наявну соціально-психологічну взаємодію членів суспільства з інвалідизованою його частиною стає неможливо.

Ставлення здорової частини суспільства до інвалідизованої її частини не завжди є толерантним, існують певні забобони, стереотипи, негативні «ярлики», які у формі соціальної установки детермінують відповідні поведінкові реакції: від примітивного кепкування, уникання взаємодії до дискримінації та фізичної розправи. Наявність і вплив на особистість такої соціальної установки називають гандикапізмом [1]. А оскільки така установка діє на всіх членів соціуму (в тому числі й на неповносправних), то справедливо припустити, що інвалідизовані люди певним чином реагують на негативне до себе ставлення. Саме таку реакцію неповносправного на прояв соціальної установки гандикапізму ми назвали комплексом гандикапу – внутрішня оцінка, бачення інвалідизованим ставлення оточуючих до себе, що переломлюється через призму власної інвалідності [2].

Слід відрізнити інвалідність – фізична або психічна вада, що порушує функціонування індивідуума, від комплексу гандикапу – певної системи соціальних і психологічних реакцій на цей стан.

З психологічної точки зору, це поняття пояснюється як стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних та соціальних якостей людей з особливими потребами ускладнює процес пристосування, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування. Тобто, комплекс гандикапу – це психологічний симптомокомплекс, індивідуальне, внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ «Я» під впливом функціональних обмежень особистості. Л. С. Виготський називав цей феномен «повною недовершеністю або соціальною інвалідністю» [3, с. 73].

Інвалідність не обов'язково передбачає комплекс гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність, несхожість на інших, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків з суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції.

В іншому варіанті, людина з особливими потребами може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованою та мати можливості для самореалізації. У такому випадку інвалідність не є провідною характеристикою, яка зумовлює перебудову «Я-концепції» людини, та зазвичай не впливає, на спосіб її життя та специфіку самоставлення.

Психологічну структуру та модель комплексу гандикапу ми розкривали у ряді своїх наукових публікаціях [2; 4; 5], тому тут зупинимось на питанні діагностики наявності/відсутності у людини з особливими потребами такого новоутворення.

З метою емпіричного вивчення рівня вираженості у інвалідизованої людини комплексу гандикапу, його проявів та впливу на життя особистості, її інтеграцію в здоровий соціум та прагнення до самореалізації в суспільстві представляємо авторську методичку діагностики комплексу гандикапу.

Методика складається зі 100 тверджень які поділено на 5 груп (шкали). Вона розрахована на роботу з інвалідизованими для виявлення у них комплексу гандикапу як сукупності характеристик, що зумовлюють неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності через наявну ваду. Опитувальник може використовуватись для діагностики неповносправних різних вікових груп, починаючи зі старшого шкільного віку та різної форми й нозології інвалідності.

Обґрунтуємо вибір діагностичних показників. Шкала «Комунікабельність» обрана нами оскільки ознаками, які свідчать про прояви комплексу гандикапу є нездатність особистості до встановлення контактів, замкнутість, невміння знайти спільну мову з оточуючими, відсутність бажання до інтеракцій.

Шкала «Рівень самооцінки» використана нами оскільки неадекватно занижена самооцінка є одним з проявів комплексу гандикапу та включає в себе такі особливості, як нездатність побачити в собі позитивні риси, стійке акцентування уваги на власній ваді, очікування негативної оцінки оточуючих, неприйняття себе, негативне самоствавлення.

Шкала «Рівень самоконтролю» була обрана тому, що свідченням наявності комплексу гандикапу є недостатній самоконтроль, який виражається у невмінні особистості керувати своєю поведінкою, стримувати потяги, діяти раціонально.

Шкала «Емоційна нестійкість» застосовувалась, оскільки високі показники за цією шкалою також вказують на наявність комплексу гандикапу: швидка зміна емоційних станів, недостатня саморегуляція емоційних ситуацій, нездатність стримувати емоції.

Шкала «Вразливість» дозволяє діагностувати рівень сенситивності особистості, її чутливості до зовнішніх і внутрішніх впливів, здатність протистояти впливу негативних чинників та стресових ситуацій.

Високі показники за шкалами характеризують особистість як таку, що схильна встановлювати велику кількість контактів, комфортно почуває себе при спілкуванні з незнайомими людьми, здатна знаходити спільну мову з оточуючими, прагне до нових знайомств. Людина має віру в себе, позитивне самоствавлення. Проявляє до себе повагу, схильна позитивно оцінювати свої вчинки та дії, очікує позитивного ставлення від оточуючих, практично не виділяє в собі негативних рис. Вказує на здатність особистості

контролювати свої потяги, дії та вчинки, наявність вольової регуляції поведінки, можливість керувати власним життям, тримати все під контролем. Високий рівень емоційної нестійкості характеризує особистість як чутливу до емоціогенних ситуацій. Їй притаманна лабільність емоційного фону, що в значній мірі залежить від зовнішніх обставин, при цьому навіть незначний подразник здатен викликати бурхливу емоційну реакцію. Такій особистості притаманна підвищена образливість, замкненість, негативізм. Високі показники характеризують особистість як чутливу, сенситивну. Велике значення надається оцінкам оточуючих, зовнішні та внутрішні впливи сприймаються як значущі. Така особистість є нестійкою до стресорів, негативних впливів, проявляє низькі адаптивні здібності.

Середні показники вказують на достатню комунікабельність, такої особистості подобається процес спілкування, вона здатна на відвертість та щирість. Комфортніше почуває себе при взаємодії зі знайомими людьми. Середній рівень самооцінки вказує на наявність в «Я-концепції» як позитивних, так і негативних характеристик, усвідомлення своїх недоліків. Така людина рідко страждає від комплексу неповноцінності, не акцентує увагу та власних вадах, рідко вагається в правильності та доцільності своїх дій. Середній рівень самоконтролю дозволяє критично оцінювати свої досягнення та промахи, правильно організувати власну діяльність, проявляти відповідальність та дисциплінованість. Середні показники вказують на легку збудливість, стурбованість, коливання настроїв, зміну інтенсивності емоцій. Такій особистості важко стримувати власні емоції, контролювати прояви психічних станів, підтримувати емоційну рівновагу. Середній рівень вразливості свідчить про незначну чутливість до зовнішніх впливів, здатність адекватно реагувати на зовнішні чинники, контролювати власні емоції.

Низькі показники за шкалами свідчать про недостатній рівень розвитку комунікативних здібностей та небажання встановлювати нові контакти. Така людина прагне бути на самоті, дискомфортно почуває себе в ситуаціях комунікації, схильна до самоізоляції, не здатна проявляти відкритість при спілкуванні, очікує негативних наслідків від взаємодії з оточуючими. Людина бачить у собі більше недоліків, ніж позитивних рис, не здатна оцінити свої переваги, проявляє негативне самоставлення, часто відчуває свою неповноцінність у порівнянні з іншими. Низький самоконтроль проявляється в недисциплінованості, безвідповідальності, нездатності до самоорганізації та самостійності. Така людина не хоче брати відповідальність за своє життя на себе, прагне перекласти її на інших, не здатна свідомо регулювати власні стани. Низькі показники свідчать про емоційну стабільність, здатність регулювати емоційні стани, стримувати власні емоції, адекватно реагувати на ситуацію. Така особистість характеризується стресостійкістю, здатністю емоційно

відгороджуватись від негативних впливів. Низький рівень вразливості вказує на емоційну стійкість особистості до негативних оцінювань чи критики оточуючих, здатність зберігати цілісний і несуперечливий образ «Я» при впливі на самооцінку негативних факторів.

Використання запропонованої психодіагностичної методики стає проблематичним без її стандартизації.

В процесі стандартизації розробленої методики використовувався метод Колмогорова–Смірнова, коефіцієнт кореляції t -Кендалла та перевірка валідності через порівняння даних, отриманих за допомогою авторської методики та вже відомих, стандартизованих тестів.

Спочатку визначалась валідність за рахунок співвідношення показників за окремими шкалами тесту з показниками вже перевірених методик, а саме:

- дані за шкалою «Комунікабельність» співставлялись з показниками шкали «Замкнутість – комунікабельність» 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла;

- показники шкали «Рівень самооцінки» порівнювались з показниками методики дослідження самооцінки особистості (С. А. Будассі);

- дані за шкалою «Рівень самоконтролю» порівнювались з показниками шкали «Низький самоконтроль – високий самоконтроль» 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла;

- шкала «Емоційна нестійкість» аналізувалась в контексті порівняння її показників з даними отриманими за шкалою «Емоційна стабільність – емоційна нестабільність» 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла;

- дані за шкалою «Вразливість» порівнювались зі шкалою сенситивності до себе тесту самоактуалізації (САТ) (М. В. Кроз, Л. Я. Гозман).

Отримані дані представлені в табл. 1 та вказують на валідність розробленої методики.

Таблиця 1

Перевірка валідності опитувальника для діагностики комплексу гандикапу за допомогою методу кореляції Спірмена

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт кореляції
1	Комунікабельність	$r = + 0,657 (p \leq 0,05)$
2	Рівень самооцінки	$r = + 0,523 (p \leq 0,05)$
3	Рівень самоконтролю	$r = + 0,489 (p \leq 0,05)$
4	Емоційна нестійкість	$r = - 0,523 (p \leq 0,05)$
5	Вразливість	$r = + 0,656 (p \leq 0,05)$

Дані, що вказують на надійність розробленої методики представлені в табл. 2. та свідчать про надійність авторської методики.

Таблиця 2

Перевірка надійності опитувальника для діагностики комплексу гандикапу з використанням коефіцієнту кореляції t Кендалла

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт кореляції
1	Комунікабельність	0,67
2	Рівень самооцінки	0,43
3	Рівень самоконтролю	0,75
4	Емоційна нестійкість	0,46
5	Вразливість	0,54

Дослідження репрезентативності цієї методики, дозволило отримати показники представлені в табл.3.

Таблиця 3

Перевірка репрезентативності опитувальника для діагностики комплексу гандикапу за критерієм Колмогорова-Смірнова

№ з/п	Критерій оцінки	Коефіцієнт Asymp. Sig
1	Комунікабельність	0,074
2	Рівень самооцінки	0,066
3	Рівень самоконтролю	0,058
4	Емоційна нестійкість	0,042
5	Вразливість	0,054

Отримані показники підтверджують репрезентативність методики.

Отже, проведений аналіз методики дозволяє стверджувати, що вона відповідає таким вимогам до психометричних процедур, як валідність, надійність і репрезентативність, та може бути використана для об'єктивної діагностики комплексу гандикапу.

Таким чином, можемо представити власне саму методику.

Опис методики.

Призначення. Методика призначена для діагностики ступеня прояву комплексу гандикапу в інвалідизованій особистості.

Обладнання, стимульний матеріал. Для проведення обстеження однієї людини необхідно мати бланк анкети та ключ для обрахунку результатів.

Інструкція: «Шановний добродію! Просимо Вас оцінити ступінь вашої згоди з поданими твердженнями відповідаючи «Так», «Ні» чи «Не могу»

визначитись». Анкета анонімна, тому прізвище й адресу вказувати не потрібно. Результати дослідження будуть представлені в узагальненому вигляді. Наперед вдячні Вам за відверті відповіді».

Процедура обстеження. Обстеження може проводитись в усній чи в письмовій формі, в залежності від нозології інвалідизованого. Воно може бути як індивідуальним, так і груповим. Обстеження не має обмежень у часі, але в основному розраховано на 20–30 хвилин.

Обробка результатів. Кількість балів за шкалами від 0 до 6 балів свідчить про низький рівень прояву характеристики, що вивчається; від 7 до 13 балів – середній рівень; від 14 до 20 балів – високий рівень прояву ознаки.

Текст опитувальника:

1. У мене багато друзів.
2. Мені легко знаходити спільну мову з оточуючими.
3. На самоті я почуваюсь дискомфортно.
4. Я постійно знайомлюсь з новими людьми.
5. Мені приємніше спілкуватися з іншими людьми, ніж читати книги, чи займатись іншими справами.
6. Я легко вступаю у контакт зі здоровими людьми.
7. Я однаково комфортно відчуваю себе при взаємодії як зі здоровими людьми, так і з інвалідизованими.
8. Мені легко перебувати у новій компанії.
9. Я часто відчуваю потребу з кимось поспілкуватись.
10. Я схильний проявляти ініціативу при спілкуванні.
11. Мені подобається постійно знаходитись серед людей.
12. У мене рідко виникає бажання побути наодинці.
13. Я не почуваю себе незручно, коли знайомлюсь з кимось.
14. Я впевнено почуваю себе серед незнайомих людей.
15. Я люблю приймати участь у колективній діяльності.
16. Я не прагну обмежувати коло своїх знайомих.
17. Я почуваю себе впевнено, коли виступаю перед великою групою людей.
18. Я люблю знаходитись в центрі уваги.
19. В стосунках я переважно проявляю відкритість.
20. Я вважаю себе комунікабельною людиною.
21. Я впевнений у собі.
22. Я вважаю себе приємною людиною.
23. Коли я аналізую свої особистісні якості, то залишаюсь задоволеним.
24. Оточуючі ставляться до мене з симпатією.
25. Я вважаю себе цікавою людиною.
26. Думаю, що більшість людей добре до мене ставляться.
27. Більшість моїх вчинків можна оцінити позитивно.
28. Я ніколи не відчуваю ненависті до себе.
29. Більшість моїх знайомих хотіли б зі мною товаришувати.

30. У мене немає характерологічних рис, які мені неприємні.
31. Думаю, що я заслуговую на повагу.
32. Мені вдається залишатись цікавим для близьких людей.
33. Мені важко знайти в собі риси, за які мене можна було б не любити.
34. Впевненість – основна моя риса.
35. Я ніколи не злось на себе, аналізуючи свої вчинки.
36. У мене не виникає потреби щось в собі змінити.
37. Думаю, що мало хто погано про мене думає.
38. Мені здається, що я багато в чому кращий за інших.
39. Я подобаюсь собі таким, який я є.
40. Я не хотів би змінюватись.
41. Думаю, що в цілому я контролюю своє життя.
42. Найчастіше я беру відповідальність за події, які трапляються в моєму житті на себе.
43. Я відчуваю що здатен приймати вірні рішення.
44. Коли я хочу чогось досягнути, то не сподіваюсь на подарунки долі, а беру справу в свої руки.
45. Я вважаю, що не слід хвилюватися через дрібниці.
46. Аналіз моїх вчинків дозволив мені краще себе розуміти.
47. Я знаю, що чекає мене попереду.
48. Я здатен побудувати своє життя таким, яким хочу.
49. Оточуючі адекватно мене оцінюють.
50. Я задоволений тим, яким стало моє життя завдяки зусиллям, яких я доклав.
51. Мені легко позбутись негативних звичок.
52. Людина може бути щасливою тільки тоді, коли вона сама контролює своє життя.
53. Я людина, яка здатна себе контролювати.
54. Я нікому не дозволяю приймати за мене важливі рішення.
55. Я здатен тримати свої емоції при собі.
56. При прийнятті рішень я керуюсь не емоціями, а інтелектом.
57. Я володію більшою здатністю до самоконтролю ніж інші.
58. Я пишаюсь тим, що можу цілковито контролювати своє життя.
59. Зазвичай я можу легко оволодіти собою в стресових ситуаціях.
60. Я добре контролюю свої емоції та переживання.
61. Я рідко буваю знервованим.
62. Думки про майбутнє не лякають мене.
63. Я рідко відчуваю внутрішню напругу.
64. Я не відчуваю себе винним у чомусь.
65. Мені не важко контролювати свої емоції.
66. Будь-яка дрібниця не може вивести мене з себе.
67. Я не відчуваю власну неповноцінність.

68. Я не довго обдумую неприємні для мене ситуації.
69. Я легко переживаю критику на власну адресу.
70. У мене не змінюється настрої без особливих причин.
71. Я відчуваю, що здатен долати труднощі, які виникають в моєму житті.
72. Я відчуваю спокій навіть тоді, коли є причини для хвилювання.
73. Думаю, що зможу досягнути поставлених цілей.
74. Я спокійний, коли думаю про те, як до мене ставляться оточуючі.
75. Я відчуваю, що можу зробити те що потрібно.
76. Мій настрої не впливає на працездатність.
77. Мій настрої змінюється як і у більшості людей.
78. Я не часто відчуваю неспокій.
79. Зі мною не може щось погане трапитись.
80. Мої нерви не розхитані.
81. Негативне ставлення оточуючих мене не сильно хвилює.
82. Я почуваю себе незручно коли мені говорять щось приємне.
83. Я прагну не показувати своїх почуттів.
84. Я не боюсь відкриватись перед іншими.
85. Я розумію свої почуття.
86. Я докладаю багато зусиль, щоб відповідати очікуванням оточуючих.
87. Я вважаю, що дуже важливо вміти виразити свої почуття.
88. Мені добре відомо які відчуття викличе у мене та чи інша ситуація.
89. Іноді я боюсь показати свою вразливість.
90. У порівнянні з іншими я занадто чутливий.
91. Необережне висловлювання оточуючих не може викликати в мені глибоку образу.
92. Бува, що я соромлюсь своїх почуттів.
93. Мої почуття легко поранити.
94. Я хотів би бути не таким вразливим.
95. Я легко ніяковію.
96. Мені властива сором'язливість.
97. Я співчутлива людина.
98. Мене не можна назвати нечутливою та байдужою людиною.
99. Усвідомлення власної недосконалості не заважає мені бути собою.
100. Надмірна вразливість не заважає мені в житті.

Ключ: нараховується по 1 балу за відповідь «Так», та виводиться сума балів для кожної зі шкал:

1. Комунікабельність (1 – 20).
2. Рівень самооцінки (21 – 40).
3. Рівень самоконтролю (41 – 60).
4. Емоційна нестійкість (61 – 80).
5. Вразливість (81 – 100).

Під час використання вказаного опитника рекомендується подавати його реципієнту в змішаному порядку запитань, не так, як показано у статті, що дасть можливість додатково оцінити ступінь відвертості опитуваного, порівнюючи однотипні варіанти запитань.

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження вкажемо на достатню ефективність представленої методики на практиці, про що свідчать результати її використання у підготовці дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук [6] та матеріали її впровадження у практику роботи ряду установ, діяльність яких пов'язана з роботою із інвалідизованими людьми.

Перспективи подальших розвідок питання діагностики комплексу гандикапу ми вбачаємо у розробці та впровадженні у практику дієвих методів регуляції його проявів, підвищення рівня толерантності щодо людей з особливими потребами.

1. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа : http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html. – Название с экрана. Дата обращения 01.08.2008. **2.** Ставицький О. О. Гандикапізм: психологічний аналіз. Монографія / О. О. Ставицький. – Рівне : Принт Хаус, 2013. – 352 с. **3.** Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступит. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова : авт. коммент. М. А. Степанова. – М., 1995. – С. 71 – 77. **4.** Ставицький О. А. Психологическая модель личности с комплексом гандикапа / О. А. Ставицький // Universum : Психология и образование : электрон. научн. журн. 2014. № 3 (4). URL : <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1087> (дата обращения : 09.03.2014). **4.** Stavytskyu O. O. Symptom of handicap / O. O. Stavytskyu // Современная психология : теория и практика [Текст] : материалы X международной научн.-практич. конференц. – М. : Изд-во «Спецкнига», 2013. – С. 7 – 13. **5.** Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція : дис.. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / О. О. Ставицький. – К., 2014. – 595 с.

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

Хом'як І. М., д.пед.н., професор (Національний університет «Острозька академія»)

МЕТОД ВПРАВ У ДОСЯГНЕННІ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

***Анотація.** У статті запропоновано визначення поняття орфографічної компетенції; охарактеризовано роль вправ у досягненні правописної компетенції; вмотивовано думку про те, що саме вправи становлять зміст навчальної діяльності школярів, допомагають реалізувати принципи свідомості й автоматизму в процесі навчання орфографії; проаналізовано класифікації диктантів, основні види списування; рекомендовано паралельно працювати над орфографічним правилом і розвитком писемного мовлення учнів; системні розробки орфографічних вправ трансформовано в єдину поетапну структуру.*

***Ключові слова:** орфографічна компетенція, метод вправ, основні групи вправ, класифікація диктантів, види списування, писемне мовлення, творче письмо.*

***Аннотация.** В статье предложено определение понятия орфографической компетенции; определена роль упражнений в достижении правописной компетенции; обоснована мысль о том, что именно упражнения составляют содержание учебной деятельности школьников, помогают реализовать принципы сознательности и автоматизма в процессе обучения орфографии; проведен анализ классификации диктантов, основные виды списывания; рекомендовано параллельно работать над орфографическим правилом и развитием письменной речи учащихся; системные разработки орфографических упражнений трансформированы в единую поэтапную структуру.*

***Ключевые слова:** орфографическая компетенция, метод упражнений, основные группы упражнений, классификация диктантов, виды списывания, письменная речь, творческое письмо.*

***Annotation.** The article defines the concept of orthographical competence; describes the role of exercise in achieving orthographical competence; motivates the idea about the fact that the exercises constitute the content of educational activity of pupils, helps implement the principles of consciousness and automaticity in learning spelling; analyses classification of dictations, basic types of cheating; recommends working on spelling rule and development of written speech of pupils in parallels; contains system design of spelling exercises transformed into a singlephased structure.*

Key words: *orthographical competence, method of exercise; basic groups of exercises; classification of dictations, types of cheating, written speech, creative writing.*

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово *компетентний* уживається для характеристики того, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований» [1, с. 874], тобто володіє компетенціями, наприклад лінгвістичними. Під *правописною компетенцією* розуміємо таку, що передбачає вміння вживати, зокрема, орфограми в процесі передачі звукового мовлення на письмі відповідно до правилоривідних положень, тобто володіти нормами українського правопису, які є визначальним показником рівня грамотності школяра в писемному мовленні.

Розробці орфографічних вправ приділили увагу О. М. Антончук, М. В. Бардаш, О. М. Біляєв, В. В. Вітюк, О. В. Караман, Г. О. Козачук, Л. Г. Райська, С. А. Омельчук, С. Т. Яворська та ін., серед яких і автор пропонованої статті.

Метою нашої статті є трансформування орфографічних вправ в єдину поетапну структуру та охарактеризування їх основних видів.

Вироблення в учнів орфографічних навичок здійснюється шляхом застосування теоретико-практичного *методу вправ*. Саме вправи становлять головний зміст навчальної діяльності школярів і допомагають сповна реалізувати методичні принципи свідомості й автоматизму під час навчання орфографії, а також зв'язку орфографії з розвитком мовлення.

Більшість методистів (М. Т. Баранов, Г. М. Іваницька, М. М. Разумовська, Л. П. Федоренко та ін.) виділяють дві основні групи вправ для навчання орфографії: списування і диктанти. Є. М. Дмитровський, І. С. Олійник, Г. Р. Передрій, О. С. Скорик доповнюють їх такими видами, як: орфографічний розбір, вправи з орфографічним словником, довільне письмо (добирання слів з орфограмами), вправи з розвитку мовлення (переклади, перекази, твори), які включають і орфографічні завдання.

Система орфографічних вправ, розроблена Д. М. Богоявленським, складається зі списувань. Крім того, рекомендується застосовувати зоровий, попереджувальний і контрольний диктанти паралельно зі списуванням, а роботу завершувати творчим письмом [2]. Можна погодитися з В. О. Онищуком у тому, що пропонована класифікація в основному правильна, проте неповна і потребує вдосконалення [3, с. 49].

Залежно від послідовності виконання в сучасній методиці наявні системні розробки орфографічних вправ, що з практичних міркувань трансформовані нами в єдину поетапну структуру:

І етап – вправи для розпізнавання орфограм з метою вироблення вмінь:

- 1) помічати орфограми під час зорового сприймання тексту;
- 2) помічати орфограми, сприймаючи текст на слух;

3) записувати текст, пропускаючи орфограми.

II етап – вправи із завданням – обґрунтувати написане.

III етап – дописування слів, вставлення пропущених літер тощо.

IV етап – добір власних прикладів.

V етап – синтетичні (творчі) вправи.

Диктант є найвивіренішою на практиці «вправою, що базується на порівнянні вимови з написанням» [4, с.167], а тому особливо корисний для застосування в умовах діалектного чи спорідненомовного середовища.

У методичній літературі немає єдиної узагальненої класифікації диктантів. Пояснюється це тим, що в шкільній практиці використовується значна кількість різновидових диктувань, а також комбінування їх щодо методики проведення.

М. С. Поздняков, наприклад, розподіляє диктанти на такі групи: 1) зоровий попереджувальний; 2) слуховий попереджувальний; 3) слухово-зоровий або зорово-слуховий попереджувальний; 4) вибіркового; 5) творчий; 6) вільний; 7) контрольний [5, с. 202], визначаючи види то з боку сприймання їх учнями, то з позиції їхнього призначення. Інший підхід до класифікації диктантів запропонував М. В. Ушаков: 1) диктанти без зміни тексту (попереджувальний, пояснювальний і перевірний, або контрольний); 2) диктанти зі зміною тексту (вибіркового, вільний, творчий); 3) комбіновані види диктантів, що включають у себе різновидові елементи [6].

Розподілові диктантів, здійсненому М. В. Ушаковим, характерна, на наш погляд, більша чіткість і наукова виваженість. З подібних позицій класифікують диктанти Л. П. Федоренко й Н. М. Алгазіна [4, с. 167–171; 7, с. 57]. Л. П. Федоренко ділить їх на дві групи: зі зміною тексту і без його зміни, додавши до визначеного М. В. Ушаковим першого виду диктант із побіжним розбором, або коментоване письмо, й обмеживши другий вид вибіркового і творчим диктантами. Зважаючи на широту палітри використовуваних сьогодні диктувань, важко погодитися, що такий поділ диктантів вичерпний. Н. М. Алгазіна, на відміну від М. В. Ушакова, виокремлює як вид вибіркового запис тексту (вибіркового диктант), а в групу диктантів без зміни тексту, крім попереджувального і пояснювального, включає зоровий диктант. Однак, якщо за способом сприймання виділяти зоровий диктант, – а це важливо з огляду на мовленнєве середовище, яке склалося сьогодні, – то і визначені за методикою проведення попереджувальний і пояснювальний диктанти логічно диференціювати як зорово-слухові, слухо-зорові і зорові диктанти.

За способом контролю успішності учнів С. М. Дмитровський ділить диктанти на контрольні і навчальні, слушно зауважуючи, що «такий поділ умовний, бо всі диктанти вчать учнів, як писати, і всі диктанти контрольні, бо вони поряд з іншими письмовими роботами учнів перевіряються й оцінюються вчителем» [8, с. 189].

Ознаками (основами) для поділу загальної категорії диктантів можуть бути: 1) мета виконуваної роботи (навчальні, контрольні); 2) особливості тексту, який диктується (зв'язний чи складається з окремих речень, словосполучень, слів); 3) характер відтворення учнями продиктованого тексту – без змін чи із заданими змінами і якими саме (текстуальні (дослівні), вибіркові, вільні, творчі); 4) спосіб (методика) проведення диктанту (попереджувальний, пояснювальний) [9, с.8-9].

В. Т. Горбачук наводить класифікацію, в якій визначає головні, «типові» види диктантів: текстуальний, вибірковий, вільний і творчий. Залежно від мети проведення кожен із них може бути і навчальним, і контрольним, а навчальні відповідно до методики проведення – попереджувальними чи пояснювальними [9, с. 10]. Зважаючи на те, що коментований диктант має на меті попередити виникнення на письмі помилок, автор розглядає його як різновид попереджувального. Для нашого дослідження важливо й те, що В. Т. Горбачук розкриває суть використовуваного у вивченні української мови диктанту-перекладу, коли текст диктується вчителем однією мовою, а школярі записують його іншою; мотивує, що диктанти-переклади можуть бути текстуальними, вибірковими, вільними, або творчими, за способом опрацювання тексту – попереджувальними, якщо спочатку перекладається текст, а потім записується, і пояснювальними, коли йдеться про пояснення та виправлення вже записаного під диктовку тексту.

Поряд із диктантами основним видом орфографічних вправ є списування, що здійснюється учнями шляхом відтворення в зошитах записів із дошки, підручника, таблиць, роздавальних карток тощо. Розрізняють два основні види списування: неускладнене, або копіювання, й ускладнене, тобто з додатковими завданнями, як-от: списати і підкреслити орфограми; списати і вставити пропущені букви; списати, розкривши дужки; списати і пояснити орфограми, навівши перевірні слова; виписати з тексту слова з певною орфограмою (вибіркове списування); замінити словосполучення одним словом і виділити орфограми (творче списування) і т.ін.

Неускладнене списування як найефективніший спосіб засвоєння орфографії рекомендують П. О. Афанасьєв, М. Ф. Бунаков, В. О. Фльоров та ін., які вбачають важливість цих вправ у тому, що вони розвивають в учнів зорову пам'ять. Списування тексту без змін обстоє А. В. Срагович: «Два-три роки такої роботи дадуть більше, ніж десять років навчання прийнятими зараз методами» [10, с.30].

Не заперечуючи ролі ускладненого, або творчого, списування, проти копіювання текстів, а також записів услід за орфографічним промовлянням учителя висловився Д. М. Богоявленський: «Характер і матеріал вправ повинен бути таким, щоб їх виконання вимагало застосування правил» [2, с. 250].

Ми не схильні ідеалізувати метод неускладненого списування, однак вважаємо, що в умовах деформованого мовленнєвого середовища поряд із

творчим списуванням ці вправи також можуть мати певний навчальний ефект, якщо наступним етапом роботи стане осмислення переписаного тексту, наприклад, у зіставленні з видозміненими формами літературних норм письма. Слід сказати, що саме за «свідоме списування» в діалектних умовах висловився і О. В. Текучов [11, с. 77]. Окрім того, вправи для розпізнавання орфограм під час зорового сприймання тексту відіграють значну роль у процесі формування в учнів орфографічних умінь і навичок, бо певною мірою готують їх до самостійної мовленнєвої діяльності, позбавленої традиційних «підказок»: крапок, дужок та інших знаків, що спонукають школяра до виваженості дій.

Отож, у середніх класах можливе застосування неускладненого списування, якщо супроводжувати його аналізом записаного: визначенням орфограм, поясненням їх уживання, зіставленням літературних форм із діалектними і тими, які властиві, наприклад, російській мові тощо.

Списування становить основу змісту навчальних вправ, до яких ставляться високі вимоги. Так, О. О. Леонтьєв вважає, що вправа має бути проблемного характеру: «Цю проблему потрібно ставити так, щоб у результаті її вирішення досягалася автоматизація або закріплення необхідного вміння чи навички» [12, с. 158]. У «Практикумі з правопису української мови» [13]. С. А. Омельчук пропонує вправи, спрямовані на осмислення й аналіз орфограм: дослідження-аналіз, дослідження-моделювання, дослідження-зіставлення, дослідження-реконструювання, дослідження-відновлення, дослідження-переклад, граматичну трансформацію, творче конструювання тощо. Систему дослідницьких вправ побудовано за принципом ускладнення: від завдань на формування вмінь аналізувати, спостерігати, класифікувати до завдань на розвиток умінь порівнювати й зіставляти, узагальнювати, знаходити зв'язки.

На думку польського вченого М. Яворського, вправи слід використовувати «для синтезу відомостей, набутих учнями на різних уроках, для систематизації широких, комплексних теоретичних питань і для зв'язку граматики з різними аспектами вивчення рідної мови» [14, с. 184], включаючи, безумовно, і правописні.

Чому ж учні, яким під силу виконувати спеціальні орфографічні вправи, час від часу виявляють правописну безпорадність у написанні творчих робіт? Причина криється в тому, що їх ізольовано навчають орфографії і мовленню. На думку Д. М. Богоявленського, застосування орфографічних правил порушується тому, що учні не навчені «суміщати» два завдання: одночасно висловлювати свої думки на письмі і дотримуватися орфографічних норм. Під час комплексного виконання таких завдань відбуваються зміни у структурі навичок: «Коли свідомість дитини спрямована на досягнення нової мети (наприклад, виклад своїх думок), яка також потребує застосування творчих сил дитини, перша дія (у нашому випадку – орфографічна) повинна

з «головної» дії перейти до рангу підсобної і поступово перестати відволікати увагу учнів від нової мети, тобто автоматизуватися» [2, с. 97].

Як стверджує В. О. Сухомлинський, «на якомусь етапі навчання учень має оволодіти вмінням настільки швидкого письма, щоб він одночасно писав і думав» [15, с.477]. Виробити такий темп письма можна за умови достатньої кількості вправ і раціональної послідовності їх виконання. Зосереджувати увагу учнів на правописі прийнятніше під час виконання підготовчих, вступних і тренувальних вправ, завершувати роботу над виучуваним правилом потрібно синтетичними, або творчими, вправами. До того ж «включення орфограми у творче письмо повинно проводитися не після засвоєння всіх орфографічних правил, а після кожного окремого правила чи групи їх і розглядатися як певний етап їх засвоєння» [2, с. 274].

В умовах творчого письма Д. М. Богоявленський рекомендує застосовувати орфографічні правила поступово, не відразу лишаючи учнів у складній ситуації, коли доводиться мати справу з численними орфографічними правилами. Він пропонує таку схему навчання: починати роботу і над орфографічним правилом, і над розвитком мовлення з окремих вправ: для орфографії це будуть орфографічні вправи, для розвитку мовлення – вправи на монологічне усне мовлення. Далі слід пробувати включати виучуване правило (чи групу їх) спочатку в простіші форми писемного висловлювання, наприклад, відповіді на питання, складання речень за опорними словами і т.ін. Коли це буде учням важко, необхідно знову повернутися до суто орфографічних вправ, тобто попрацювати над усвідомленням засвоєного правила. Коли ж спроба виявиться вдалою, то, повправлявшись на простіших видах творчих робіт, можна переходити до включення орфографії у творчі роботи складнішого характеру і знову уважно вивчати, як проходить «прилаштування» правопису до писемного мовлення [2, с. 275].

Не викликає заперечень думка М. В. Ушакова про те, що в творчих роботах не слід обмежуватися рамками якогось одного орфографічного правила або групи правил: «Потрібно поступово розширювати межі ... вправ, включаючи в них все різноманітніші орфографічні труднощі» [16, с. 16]. Це покращить рівень засвоєння правопису і покладе край формалізму, який ще нерідко виявляється в тому, що орфографія відривається від культури мовлення і вивчається сама по собі.

Серед орфографічних вправ чільне місце займають диктанти, зокрема методиці відомі різні види творчих диктантів: за опорними словами, на поширення тексту, вільний диктант, самодиктант, колективний диктант і т.ін. Та чи мають вони суто правописний характер? Під час написання подібних робіт школярі вчаться одночасно застосовувати орфографічні правила і використовувати слова з аналізованими орфограмами в мовленні. О. В. Текучов, наприклад, вважає, що такі диктанти є роботами з розвитку

мовлення, оскільки кожен із них побудований на доборі власних прикладів і речень або зв'язаний із самостійними змінами тексту [17, с. 246].

За методикою проведення вільний диктант схожий на переказ. Після зачитування його 1–2 школярі переповідають зміст почутого, далі визначається головна думка тексту, виділяються його основні частини, даються їм назви. Потім зачитується зміст за частинами і переказується учнями.

Під час самодиктанту школярі складають розповідь за поданими вчителем словами на певне орфографічне правило. Для проведення колективного диктанту словесник заздалегідь готує спеціальні картки із записаним на них правилом і одним словом-прикладом до нього. Після одержання карток учні знайомлюються з їхнім змістом, осмислюють суть теоретичних обґрунтувань і письмово наводять свої приклади на задане правило, у дужках вказують своє прізвище та ім'я й обмінюються результатами роботи з однокласниками. Взявши картку з іншим правилом-завданням, перевіряють правильність записів товариша, у разі виявлення помилок виправляють їх і записують власні приклади.

Для закріплення орфографічних умінь словесники віддають перевагу вправам на складання речень за опорними словами, рідше школярі задіяні компонуванням суцільних текстів, та й то здебільшого без чітко поставленої розвивальної мети, що знижує потенційні можливості творчої роботи. Поліпшує правописну грамотність написання переказів і творів, на їх матеріалі зручно закріплювати вживання вивчених орфограм. Саме у зв'язних висловлюваннях виявляється міцність засвоєння учнями орфографічних правил.

Отже, необхідна умова успішного формування в учнів орфографічних умінь – раціональне поєднання в навчальній роботі теорії і практики. Шляхом виконання вправ, які складаються зі списування і диктантів, учні виробляють вміння застосовувати теоретичні знання в практичній мовленнєвій діяльності. Автоматизоване письмо, що є кінцевою метою вивчення орфографії в школі, досягається шляхом виконання системи вправ, завершальною ланкою в якій є синтетичні вправи.

1. Новий тлумачний словник української мови (в трьох томах). Т. 1 / Укладачі – В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : Аконтіт, 2006. – 926 с. **2.** Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с. **3.** Онишук В. О. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь / В. О. Онишук // Українська мова і література в школі. – 1971. – № 3. – С. 48–53. **4.** Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 255 с. **5.** Поздняков Н. С. Методика преподавания русского языка : учебное пособие для педагогических и учительских институтов. – Изд. 3-е, испр. / Н. С. Поздняков. – М. : Учпедгиз, 1955. – 304 с. **6.** Ушаков М. В. О видах диктанта в семилетней и средней школе : методическое письмо / М. В. Ушаков. – М. : Учпедгиз, 1957. – 32 с. **7.** Алгазина Н. Н. Формирование

орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

8. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі / Є. М. Дмитровський. – К. : Рад. школа, 1965. – 286 с.

9. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення / В. Т. Горбачук. – К. : Рад. школа, 1989. – 96 с.

10. Срагович А. В. Списывание в системе обучения орфографии / А. В. Срагович // Русский язык в школе. – 1986. – № 4. – С. 28–32.

11. Текучев А. В. Преподавание русского языка в диалектных условиях / А.В.Текучев. –М. : Педагогика, 1974. – 176 с.

12. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

13. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови : система дослідницьких вправ: навч. посібник / С. А. Омельчук. – К. : Грамота, 2009. – 224 с.

14. Jaworski M. Nauczanie gramatyki języka ojszystego w szkołach podstawowych / M. Jaworski. – Warszawa : Panstwowe zakłady wydawnictw szkolnych, 1969. – 212 s.

15. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О.Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 419–654.

16. Ушаков М. В. Обучение орфографии в связи с развитием речи : Методическое пособие для учителей У–УП классов / М. В. Ушаков. – М. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 90 с.

17. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе /А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.

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

Хом'як О. А., к.пед.н. (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** В статті досліджено процес виховання естетичних смаків у студентської молоді в умовах педагогічного університету. Визначено критерії, показники і рівні вихованості естетичних смаків у студентської молоді, описано технологію виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності, програму емпіричного дослідження та викладено основні результати наукового експерименту.*

***Ключові слова:** естетичні смаки, студенти педагогічних університетів, оптимальні педагогічні умови виховання естетичних смаків, технологія виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності.*

***Аннотация.** В статье исследован процесс воспитания эстетических вкусов у студенческой молодежи в условиях педагогического университета. Определены критерии, показатели и уровни воспитанности эстетических вкусов у студенческой молодежи, описана технология воспитания эстетических вкусов студентов педагогических университетов во внеучебной деятельности, программа эмпирического исследования, изложены основные результаты научного эксперимента.*

***Ключевые слова:** эстетические вкусы, студенты педагогических университетов, оптимальные педагогические условия воспитания эстетических вкусов, технология воспитания эстетических вкусов студентов педагогических университетов во внеучебной деятельности.*

***Annotation.** In the article the process of students' aesthetic tastes formation in the conditions of pedagogical university is investigated. The criteria, indicators and levels of students' aesthetic taste formation are determined; the technology of aesthetic tastes of students of pedagogical universities formation in extracurricular activities and the program of empirical research is described; the main results of a scientific experiment are outlined.*

***Keywords:** aesthetic tastes, students of pedagogical universities, optimal pedagogical conditions of aesthetic tastes formation, technology of aesthetic tastes of students of pedagogical universities formation in extracurricular activities.*

Формування високого рівня естетичного смаку у студентської молоді є однією із важливих умов розвитку духовної культури сучасного українського суспільства.

Потреба в удосконаленні процесу виховання естетичних смаків у майбутніх учителів в умовах ВНЗ зумовлена низкою соціально-економічних і психолого-педагогічних причин: масштабність, глибина й динамізм економічних, політичних і духовних процесів в Україні вимагають особливої уваги до процесу формування естетичної культури молоді; зміна психології свідомості нерозривно пов'язана з новим розумінням людини, зі зростанням ролі її особистості в процесі становлення суспільних, ринкових відносин; недосконалість соціального досвіду, недостатня стійкість переконань молоді зумовлює необхідність об'єктивно оцінити стан сучасного впливу прекрасного на різні аспекти життєдіяльності суспільства.

Розуміючи естетичний смак, як здатність людини сприймати, розуміти й оцінювати особливості предметів, явищ природи та суспільного життя з погляду їх естетичної і гуманістичної доцільності, розглядаючи цю естетичну категорію з позиції ідентифікатора сучасних тенденцій та норм естетичного, вважаємо її необхідною складовою формування високого рівня естетичної культури студентської молоді. О. Буров, пов'язуючи естетичний смак з процесом формування особистості, розумів його як відносно стійку властивість особистості, в якій закріплюються норми, що виконують роль критерію для естетичної оцінки [1]. Між тим, Л. Коган, естетичний смак досліджував відповідно до естетичних поглядів, почуттів та ідеалів людини, характеризуючи його як стійку систему оцінок естетичної значущості явищ навколишнього світу [2].

Актуалізація проблеми виховання естетичних смаків у студентства зумовила пошук шляхів організації та вдосконалення названого процесу в освітньо-виховному просторі вищого навчального закладу.

У Концепції національного виховання студентської молоді серед основних напрямів національно-виховної діяльності виділено естетичне виховання, яке містить такі компоненти: розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей та творчої діяльності; формування у молоді естетичних поглядів, смаків, вироблення умінь примножувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне в повсякденному житті.

Вважаємо, що саме студентська молодь педагогічних університетів має бути інтелектуальним і морально-естетичним взірцем суспільства. Оскільки саме вчителів належить важлива суспільно-творча місія – формувати духовну свідомість нації, виховувати й розвивати у підростаючого покоління художні вподобання, естетичні почуття, смаки. Особливої уваги у цьому контексті потребує проблема створення належного рівня розвитку естетичної і духовної культури, художньо-естетичної вихованості студентів педагогічних університетів.

З огляду на висловлене, наукове обґрунтування та практичне впровадження у практику педагогічних університетів системи позанавчальної роботи з виховання естетичних смаків у студентської молоді видається актуальним та закономірним.

Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес учених – естетиків, педагогів, психологів – до проблеми виховання естетичних смаків: Г. Апресян, Ю. Борев, О. Буров, В. Бутенко, М. Верб, З. Гіптерс, І. Гончаров, А. Гулига, М. Каган, Н. Калашник, С. Квятковський, М. Киященко, А. Комарова, Л. Левчук, О. Леонт'єв, Б. Лихачов, Л. Масол, А. Мелік-Пашаєв, Н. Миропольська, А. Молчанова, Я. Пономар'єв, В. Разумний, С. Рубінштейн, О. Рудницька, О. Семашко, Л. Столович, Б. Теплов, Г. Шевченко, А. Щербо.

Проблемі виховання естетичних смаків присвячені дисертаційні роботи О. Берестенко, Л. Гончаренко, Л. Захарчук, Б. Івасів, Л. Михайлової, І. Пацалюк, В. Радкіної, Г. Раїцької, І. Сідорової, В. Стрілько, Н. Чернікової. У їх статтях звертається увага на формування естетичного смаку як необхідної складової всебічно й гармонійно розвиненої особистості.

Аналіз естетичної, педагогічної, психологічної літератури підводить до думки про значний інтерес вчених до висвітлення наукових аспектів виховання естетичних смаків особистості. Однак, вважаємо, що ґрунтовного дослідження потребує проблема виховання естетичних смаків у майбутніх фахівців педагогічної галузі у позанавчальній діяльності в умовах вищої школи.

Мета нашої статті полягає у висвітленні етапів реалізації організаційно-методичної системи дослідження процесу виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності.

Необхідність ґрунтовного розроблення проблеми виховання естетичних смаків у студентської молоді зумовлена низкою суперечностей між:

- потребою виховання естетичного смаку у студентів педагогічних університетів в умовах вищого навчального закладу і недостатнім окресленням відповідних педагогічних умов, що у свою чергу базується на неповноті теоретичних знань про структуру та зміст естетичного смаку сучасної молоді, його місця в структурі педагогічної діяльності, нерозробленості педагогічної технології виховання естетичних смаків у студентської молоді;

- необхідністю подальшого вдосконалення засобів виховання естетичних смаків у студентської молоді і недостатньою розробленістю педагогічних основ і методичних рекомендацій щодо їх ефективної реалізації;

- потребою суспільства у фахівцях педагогічного профілю з високим рівнем естетичних смаків та відсутністю системи позанавчальної роботи за цим напрямом у вищій школі.

Виконуючи завдання наукового пошуку нами була запропонована організаційно-методична система виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності. Представлено науково-методичний інструментарій дослідження, на основі якого проведена

діагностика рівнів вихованості у студентів згідно визначених критеріїв та показників, обґрунтовано та здійснено реалізацію педагогічних умов і технології виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності, проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи.

Експериментальною базою дослідження були Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Короленка, Східно-європейський національний університет імені Лесі Українки, Рівненський державний гуманітарний університет.

В експерименті взяли участь 452 студенти гуманітарних спеціальностей названих вищих навчальних закладів, які здобувають освіту за напрямом підготовки «Початкова освіта». До експериментальної групи увійшли 224 студенти, до контрольної – 228 студентів.

Критеріями і показниками ефективності виховання естетичних смаків у студентської молоді визначено:

- художньо-аксіологічний критерій, показниками якого є: сформованість ціннісних орієнтацій студентської молоді; здатність оцінювати естетичне в навколишньому житті;

- емоційно-естетичний критерій з показниками: уміння виявляти естетичний інтерес до навколишнього; вміння емоційно відгукуватися під час сприймання оточуючих предметів, явищ дійсності, творів мистецтва;

- мистецтвознавчий критерій, показниками якого є: сформованість культурологічних уявлень у галузі художньої культури; чітке усвідомлення естетичних категорій;

- оцінювально-рефлексивний критерій, який відображають показники: сформованість естетичної свідомості; вміння здійснювати власну естетичну оцінку.

На підставі вищезазначених критеріїв і показників визначено чотири рівні вихованості естетичного смаку: високий, достатній, середній, початковий. За визначеними критеріями були розроблені змістові характеристики рівнів.

Високий рівень вихованості естетичного смаку характеризується наявністю естетичних потреб, прагненням до прекрасного, здатністю до естетичних переживань у процесі сприйняття творів мистецтва, у повсякденній діяльності, умінням давати естетичну оцінку у формі розгорнутого оцінного судження, виходячи з власного естетичного досвіду. Цей рівень відображає обізнаність студентів з основними законами мистецтва, творчістю видатних діячів, стильовим і жанровим розмаїттям творів мистецтва.

Достатній рівень вихованості естетичних смаків відображає достатній обсяг естетичних уявлень, досить чітке усвідомлення естетичних категорій; характеризується обмеженістю естетичних потреб, умінням виражати

естетичну оцінку, виходячи з естетичного досвіду сформованого на основі високої художньої культури.

Середній рівень відображає елементарні естетичні знання студентства, які не співвідносяться з досвідом естетичних переживань; характеризується повною обмеженістю естетичних потреб молоді, неузгодженістю в розумінні критеріїв краси в мистецтві, естетичного переживання, пов'язаного зі сприйняттям прекрасного, труднощами у формуванні естетичної оцінки явищ дійсності і мистецтва. Під час визначення естетичних категорій студенти означеного рівня відчували суттєві труднощі.

Початковий рівень вихованості естетичного смаку характеризується мінімальними естетичними знаннями щодо оцінки творів мистецтва, байдужістю до світової та вітчизняної культури. Студенти не здатні висловлювати власні думки про отримані враження, давати об'єктивну естетичну оцінку творам мистецтва, емоційно не сприйнятливі; мають досить поверхневі переживання. Ціннісні орієнтації студентської молоді та естетична свідомість сформовані на початковому рівні, естетичне сприймається з позиції «подобається» – «не подобається» і набуває ваги лише з позиції користі і задоволення потреб.

У процесі констатувального експерименту проаналізовано стан сформованості естетичних смаків студентів. Для виявлення кількісних показників рівнів сформованості естетичних смаків у студентів ми використовували такі методи дослідження: анкетування, тестування, інтерв'ю, метод експертної оцінки, що дозволило по-новому спланувати навчальний процес, спрямувати його на виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження виявив, що домінуючими виявилися середній та початковий рівні вихованості естетичних смаків. Зокрема, початковий рівень зафіксовано у 95 студентів (41,8 %) контрольних та 87 студентів (38,43 %) експериментальних груп, середній виявлено у 87 студентів (38,24 %) контрольних груп та 90 студентів (40,2 %) експериментальних. На достатньому рівні перебували 27 студентів (11,85 %) контрольних та 30 студентів педагогічних університетів (13,4 %) експериментальних груп. Студентів із високим рівнем вихованості естетичних смаків виявлено лише 18 у контрольних групах і 17 в експериментальних (7,98 % та 7,97 % відповідно).

Проаналізувавши результати констатувального експерименту, можна стверджувати, що естетичні смаки у студентів педагогічних університетів знаходяться на середньому та початковому рівнях. Так, більшість студентів не мають чіткого усвідомлення сутності естетичних категорій і значущості естетичного відношення до навколишнього світу та до людей у власному житті, не готові до розкриття творчого естетичного потенціалу.

Проведений констатувальний експеримент та безпосередня участь у процесі виховання естетичних смаків у студентської молоді дозволили констатувати той факт, що підвищення ефективності означеного процесу можливе за умови впровадження в навчально-виховний процес вищого навчального закладу низки педагогічних умов. Зокрема: *формування мотиваційної потреби особистості студента в естетичному вихованні; включення в навчально-виховний процес системи творчих завдань, що організують естетичну діяльність студентів із урахуванням їх індивідуальних особливостей; інтеграція аудиторної та позааудиторної діяльності з естетичного виховання студентів; формування єдиної системи форм, активних методів, засобів естетичного виховання, що сприятимуть набуттю естетичного досвіду, формуванню естетичного ідеалу, вихованню естетичних смаків; художньо-естетичне занурення студентської молоді в «культурне» середовище з метою залучення до мистецтва.*

Розглянуті нами теоретичні положення сутності проблеми виховання естетичних смаків особистості, потенційних можливостей студентського віку, дозволили розробити технологію виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності.

Мета розробленої технології полягала у підвищенні рівня вихованості естетичних смаків у студентів педагогічних університетів. Зміст формувального експерименту полягав у тому, щоб передати студентам педагогічних університетів необхідний мінімум знань у галузі естетичного виховання, які б дозволили активізувати творчі здібності студентства, виховати їх естетичний смак, допомогти опанувати естетичні цінності, закладені у здобутках мистецтва, а також підготувати молодь до виконання творчої діяльності. Завдання технології полягали у розширенні кола знань студентів про мистецтво, формуванні у них цілісного уявлення про естетичну культуру; розвитку емоційно-чуттєвої сфери студентів педагогічних університетів, їх естетичного відношення до світу, інших людей, самого себе; сприянні творчій реалізації образного мислення майбутніх фахівців педагогічної галузі, їх естетичного судження й смаку.

Запропонована модель технології складалася з теоретико-методологічного, проектувального, формувального та результативно-оцінювального блоків.

У якості теоретико-методологічних орієнтирів технології виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів були використані підходи: (спілкування з живим мистецтвом; пробудження, підтримка і розвиток у студентської молоді ціннісного відношення до мистецтва; формування інтересу до високохудожніх творів), принципи (естетизації навчального процесу; особистої значущості кожної зустрічі з мистецтвом, максимальної реалізації творчих здібностей студентів педагогічних університетів у естетичному сприйнятті, естетичному відчутті твору мистецтва; прагнення до краси; самореалізації в творчості) та компоненти

естетичної свідомості (естетичні емоції, почуття, судження, інтереси, потреби, ідеали, ціннісні орієнтації) (за Г. Шевченко) [3].

Проектувальний блок моделі відображав визначене середовище (просторово-предметне: предмети мистецтва, інтер'єру, наочні посібники тощо; емоційно-естетичне: духовний простір, синтезована система цінностей, відображених у мистецтві) та компоненти (мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, емоційно-особистісний, операційно-діяльнісний, діяльнісно-творчий) виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів.

У формувальному блоці моделі відображалися етапи виховання естетичних смаків (пізнавально-художній, емоційно-почуттєвий, діяльнісно-творчий) та змістовий ресурс етапу впровадження. Також цей блок містив визначені педагогічні умови виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності.

Результативно-оцінювальний блок моделі технології виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності відображав результати порівняльного аналізу стану сформованості естетичних смаків у студентів педагогічних університетів.

Метою формувального експерименту була перевірка ефективності педагогічних умов і технології виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності. Означена технологія реалізовувалася у три етапи: пізнавально-художній, емоційно-почуттєвий, діяльнісно-творчий.

Пізнавально-художній етап мав за мету розширити коло знань студентів про мистецтво, сформувати цілісне уявлення про естетичну культуру.

У межах першого етапу були використані такі форми роботи: цикл бесід «Духовність», «Культуротворчість», «Наша історія, культура, традиції», запропонована «Лабораторія естетичної культури», в межах якої організовувалися та проводилися майстер-клас «Про що говорить мистецтво», зустрічі з видатними діячами культури, кінолекторії про сучасну художню культуру, колективний перегляд фільмів із подальшим їх обговоренням, відвідування музеїв із подальшим обговоренням цінностей мистецтва, наприкінці означеного етапу проведено круглий стіл «Естетичні смаки й ідеали сучасної молоді» та зібрано банк культурологічних ідей. Також на першому етапі впроваджувався спецкурс «Естетичний розвиток особистості студента» (розроблений на основі «Естетики життя» М. Киященка) [4]. У межах першого етапу реалізовано педагогічну умову – формування мотиваційної потреби особистості студента в естетичному вихованні.

Метою другого – емоційно-почуттєвого етапу – був розвиток емоційно-почуттєвої сфери студентів, їх естетичного ставлення до світу, інших людей, самих себе. На другому етапі шляхом використання таких форм роботи, як: «Конкурс педагогічного красномовства», проведення художніх майстер класів, «Тижня творчості», «Виставки творчих робіт студентів»,

«Діяльності творчих колективів», оформлення стендів, фотовиставки. Реалізувалися педагогічні умови: включення у навчально-виховний процес системи творчих завдань, що організують естетичну діяльність студентів із урахуванням їх індивідуальних особливостей; інтеграція аудиторної та позааудиторної діяльності з естетичного виховання студентів. Також на другому етапі продовжували впроваджувати вищезгаданий спецкурс.

Робота на третьому – діяльнісно-творчому етапі – була побудована з метою творчої реалізації образного мислення студентів педагогічних університетів, естетичного судження й смаку на практиці. У межах третього етапу реалізувалися педагогічні умови – формування єдиної системи форм, активних методів, засобів естетичного виховання, що сприятимуть набуттю естетичного досвіду, формуванню естетичного ідеалу, вихованню естетичних смаків; художньо-естетичне занурення студентської молоді в «культурне» середовище з метою залучення до мистецтва. На останньому етапі роботи проведено такі заходи: «Театральні п'ятниці», веб-квест «Знавець етикету», акція «Мистецтво – це сучасно!», змагання викладачів і студентів «Естетична естафета», виставки творчих робіт студентів, організовано конкурси, шоу, традиційні свята ВНЗ, літературний альманах; здійснено організацію системи інформації про соціокультурне життя ВНЗ, міста, краю; спільну самодіяльну творчість студентів і викладачів.

Як засвідчує проведений порівняльний аналіз результатів дослідження, в експериментальній групі відбулися значні позитивні зміни щодо перерозподілу рівнів вихованості естетичних смаків у студентів педагогічних університетів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця стану вихованості естетичних смаків
у студентів педагогічних університетів

Рівень	Контрольна група				Експериментальна група			
	Початок експерименту		Завершення експерименту		Початок експерименту		Завершення експерименту	
	студентів	%	студентів	%	студентів	%	студентів	%
Високий	18	7,98	30	12,82	17	7,97	56	25,1
Достатній	27	11,85	38	16,77	30	13,4	80	35,7
Середній	87	38,24	91	39,95	90	40,2	64	28,8
Початковий	95	41,8	69	30,45	87	38,43	24	10,4
Разом	228	100	228	100	224	100	224	100

В експериментальних групах зросла кількість студентів із високим (з 17 до 56) і достатнім (з 30 до 80) рівнями вихованості естетичних смаків і знизилася кількість студентів із середнім (з 90 до 64) і початковим (з 87 до 24) рівнями.

Отже, порівняльні результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про ефективність впровадження визначених педагогічних умов та розробленої технології виховання естетичних смаків у студентів педагогічних університетів у позанавчальній діяльності. Так, у більшості студентів посилилося емоційне реагування на твори мистецтва, поглибилися естетичні переживання та судження, розвинулася здатність їх проаналізувати й описати. Також, в процесі формувального експерименту у студентства активізувалося прагнення спілкуватися зі світом мистецтва (відвідувати музеї, філармонію, театр тощо), зросла увага до красивого й потворного в житті, природі й суспільстві, активізувалося бажання займатися художньо-естетичною діяльністю, розвивати власні творчі здібності, поповнювати естетичні знання інформацією з різних галузей мистецтва.

1. Буров А. И. Эстетика : проблемы и споры / А. И. Буров. – М. : Искусство, 1975. – 56 с. **2.** Коган Л. Н. Художественный вкус : Опыт конкретно-социологического исследования / Л. Н. Коган. – М. : Мысль. – 1966. – 213 с. – (Социология и жизнь). **3.** Шевченко Г. П. Художньо-естетичне виховання студентської молоді : монографія / Г. П. Шевченко, Ю. А. Пастухова; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010.– 180 с. **4.** Киященко Н. И. Эстетика жизни / Н. И. Киященко : Учеб. пособие для учащихся лицеев и гимназий : [В 3 ч.]. – М. : ИНФРА-М – Ч. 3. – 2000 г.

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

Шикула Р. Р., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ ЗООЛОГІЧНИХ ОБ'ЄКТІВ У НАВЧАННІ ЗООЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

***Анотація.** У статті досліджено стан та недоліки проведення лекційних, практичних та лабораторних занять із зоології у вищих навчальних закладах України. Запропоновано рекомендації щодо підвищення ефективності використання живих, вологих та сухих зоологічних об'єктів у навчанні зоології в вищому навчальному закладі. Проведено оцінку сучасного стану використання технічних засобів навчання у навчальному процесі.*

***Ключові слова:** зоологічний, об'єкт, препарати, чучело, лекція.*

***Аннотация.** В статье исследованы состояние и недостатки проведения лекционных, практических и лабораторных занятий по зоологии в высших учебных заведениях Украины. Предложены рекомендации к повышению эффективности использования живых, влажных и сухих зоологических объектов в обучении зоологии в высшем учебном заведении. Проведена оценка современного состояния использования в учебном процессе технических средств обучения.*

***Ключевые слова:** зоологический, объект, препараты, чучело, лекция.*

***Annotation.** This article investigated state and disadvantages of conducting lectures, practical and laboratory classes in zoology in the higher educational institutions of Ukraine. Recommendations on improving the efficiency of the use of live, dry and wet zoological facilities in teaching zoology at university are proposed. The evaluation of the current state of the use of technical training aids in the educational process is done.*

***Keywords:** zoological, object, specimen, stuffed animal or bird, lecture.*

Політичні та соціально-економічні перетворення, що протікають в нашій країні спричинили значні зміни у сфері освіти. Вони спрямовані на підготовку сучасного випускника вищого навчального закладу (ВНЗ), який повинен не тільки володіти певним запасом знань, а й володіти рядом умінь пізнавального і практичного характеру. Зоологія як навчальний предмет надає унікальні можливості для вирішення цих завдань. Пояснюється це тим, що зоологія вимагає організації освітнього процесу на основі живих

об'єктів як першоджерел знань. Ця найважливіша умова визначає специфіку методів навчання, провідними серед яких стають практичні.

Організація роботи з живими зоологічними об'єктами, з практичної точки зору на лабораторних заняттях вкрай обмежена. Не виконується практична частина програми, саме через відсутність в університетах спеціалізованих приміщень, для утримання і розведення лабораторних тварин. Відсутні, або скорочені службові посади обслуговуючого персоналу. Використання живих зоологічних об'єктів на практичних роботах з зоології майже не відбувається. У вищих навчальних закладах переважає методика, заснована на повідомленні студентам готових знань, що обмежує реальне сприйняття живого об'єкту. Це призводить до невміння студента здійснювати візуальний огляд, виділяти суттєві ознаки об'єктів, що утруднює в подальшому роботу по систематиці.

Л. Н. Васильєва в своїй роботі «Шляхи раціонального використання навчальних комплексів в удосконаленні викладання курсу зоології» зазначає, що комплекси виявляються таким засобом, який найбільшою мірою дозволяє оптимізувати та інтенсифікувати будь-який урок зоології, максимально наблизити його до вимог сучасної методичної науки, в дослідженнях Д. В. Варєнова «Метод моделювання як засіб розвитку екологічної культури студентів: на базі Зоологічного та історико-краєзнавчого музеїв» реалізована модель розвитку екологічної культури студентів засобами методу музейного моделювання. В. В. Леонт'єв у своєму навчально-методичному посібнику надає необхідні практичні рекомендації, що дозволяє студентам самостійно виготовити вологі зоологічні препарати, подає відомості про елементи подібних препаратів, що фіксуються в розчинах, способам їх виготовлення і монтажі. Посібник проілюстровано необхідними малюнками. Вичерпну інформацію про виготовлення демонстраційних матеріалів ми знаходимо у М. М. Плавильщикова та Н. В. Кузнєцова в посібнику «Збирання і виготовлення зоологічних колекцій». Корисну інформацію про використання зоологічних об'єктів в навчальному процесі вищого навчального закладу, ми знаходимо в звіті про науково-дослідну роботу за 2010 рік, Є. А. Шехбузової, де йдеться про розвиток зоологічного музею Адигейського державного університету як унікального об'єкту системи освіти. Аналіз різного роду практик показав, що на сьогоднішній день, в більшості вищих навчальних закладів, їх проводять символічно (і це не з провини викладача), адже навантаження, виділене викладачеві на двотижневу практику, може сягати аж двох годин. Спілкування з природою під час такої практики зведене до мінімуму. Найбільш доступними живими об'єктами в сучасних умовах роботи вищого навчального закладу, залишилися кімнатні рослини і акваріумні рибки. Однак і вони не завжди використовуються з навчальною метою. Необхідно відзначити, що в останні роки з'явилося безліч нових декоративних тварин, потенційні можливості використання яких у процесі навчання зоології представляють інтерес. Поки ж ми можемо констатувати,

що найчастіше об'єкти живої природи служать лише елементом естетичного оформлення кабінету завідувача кафедри біології або декана. Крім того, з'явилися якісь закордонні організації [11], які за відмову використання піддослідних тварин у вищому навчальному закладі, намагаються нав'язати нам застарілі, оцифровані з VHS на CD, електронні замітники дослідів щодо препарування тварин, випуску 1991–1996 років, не державною мовою у неприйнятній якості, плюс застарілий відео проектор у подарунок, і це в час прогресування відео формату FHD та 4K.

Поряд з цим, викликає тривогу той факт, що в останні роки відбулося суттєве скорочення кількості годин, що відводяться на вивчення природничих дисциплін. На підставі вищевказаного нами було виявлено протиріччя: між необхідністю посилення роботи з натуральними об'єктами і недостатнім забезпеченням навчального процесу зоологічними препаратами у навчанні.

Мета нашого дослідження – удосконалити процес викладання курсу «Зоології» у вищому навчальному закладі шляхом використання живих зоологічних об'єктів, їх чуцел та колекцій, які забезпечують розвиток умінь студентів виділяти морфологічні та анатомічні ознаки тварин, і давати визначення складних зоологічних понять і термінів.

Виходячи з мети цього дослідження, були визначені такі *завдання*:

- провести аналіз літератури з проблеми дослідження;
- розкрити стан досліджуваної проблеми в практиці сучасного викладання;
- розглянути методику використання зоологічних об'єктів під час вивчення курсу «Зоологія».

1. Проблема використання живих зоологічних об'єктів та їх чуцел, у практиці навчання зоології в сучасних умовах. Особливої актуальності у світлі зростаючих протиріч у взаєминах природи і суспільства, набуває проблема охорони природи. Сучасний студент, часто не безпідставно під час використання зоологічного об'єкту на лабораторній роботі, апелює до викладача з питанням про гуманність використання живих організмів. Тому посилаючись на псевдо гуманність, та відсутність забезпечення практичних робіт зоологічними препаратами, викладачі вищих навчальних закладів природничого циклу, проводять лекційні та практичні роботи без використання живих, або колекційних тварин. Щодо використання синтетичних муляжів – заміників тварин, то на нашу думку вони не замінять в повній мірі живих тварин, і не дадуть студенту реальної інформації про будову об'єкта. В цьому контексті, зоологія – наука особлива, і не може бути повноцінного її викладання без використання живих об'єктів.

Кожному викладачу природничих дисциплін варто розуміти невід'ємність демонстрації біологічних об'єктів на лекціях та практичних роботах.

Сьогодні через недостатнє забезпечення кафедр вищих навчальних закладів наочністю, ми можемо спостерігати викладання, наприклад хімії

без демонстрування хімічних дослідів, цитології і гістології – без використання мікропрепаратів, зоології – без використання зоологічних об'єктів тощо. Частково цю проблему ми долаємо, коли в навчальному процесі використовуємо аудіовізуальні додатки, але слід пам'ятати, що для використання в аудиторії, вони повинні бути сучасні і високої якості. Роблячи деяке узагальнення потрібно зауважити, що, незважаючи на велику кількість починань у вітчизняній школі різних напрямів, так чи інакше сприяючих організації натуралістичної роботи з живими об'єктами, незважаючи на безліч виданих навчальних посібників робота за цими напрямками йде вкрай неактивно. У зв'язку з цим, студенти досить обмежено беруть участь у різних формах безпосередньої роботи з живими об'єктами.

Тому, характеризуючи стан викладання біології в кінці 90-х років, М. Ж. Мухашева зазначала, що: «Оволодіння студентами різними педагогічними технологіями можливо лише за наявності певного інформаційно-предметного середовища, тобто в умовах спеціально створеного кабінету». Однак, в освіті виникла ситуація, коли курс зоології, покликаний відкривати студентам морфологію і анатомію тіла тварин, перейшов переважно на «образотворчу методіку», різко скоротивши тактильний контакт студента з тваринами. З навчального процесу практично зникло забезпечення лабораторних занять, колісь досить поширеними лабораторними тваринами. Студенти на практичних роботах, просто перемальовують будову річкового рака, та інших тварин з підручників. Проблема забезпечення лабораторних робіт вирішується поверненням в навчальні заклади, інсектаріїв, серпентаріїв, віваріїв, та обслуговуючого їх персоналу. В інтересах «охорони природи» зняті роботи з відлову безхребетних та хребетних тварин, інші види практичних робіт. У більшості наших вищих навчальних закладів, викладачі зоології обмежуються теоретичним викладанням матеріалу, не використовуючи при цьому об'єкти живої природи.

Теоретичний підхід до вивчення зоології призводить до падіння навчального інтересу, до розриву теорії і практики. Він перешкоджає виробленню найважливіших умінь і навичок, призводить до формалізму в знаннях. Це в свою чергу, призвело до порушень принципів науковості та доступності, недооцінці пізнавальних можливостей студентів і негайно позначилося на якості біологічних знань. В аспекті розглянутої нами проблеми необхідно зазначити, що зміни в системі біологічної освіти викликали деякі негативні наслідки і для розвитку методики використання зоологічних об'єктів. З впровадженням дистанційної форми освіти, викладача зоології позбавили проведення практичних робіт, і змусили вигадувати письмові роботи, що по суті своїй неспроможні замінити студенту прямий контакт з лабораторною твариною. Багато видів робіт, багато чого з накопиченого методичного досвіду з використання тваринних об'єктів у викладанні зоології стало нездійсненно в

сформованих умовах роботи вищих навчальних закладів. Разом з цим, на кафедрах біології щорічно з'являється маса авторських методичних рекомендацій та посібників, в яких викладачі продовжують вдаватися до класичної системи використання живих об'єктів на практичних роботах та у вказівках до проведення лабораторних практикумів. Нажаль можна констатувати, що всі ці рекомендації, без належного фінансування вищим навчальним закладом або Міністерством освіти і науки України, так і залишаються рекомендаціями на папері, далекими від впровадження в реалії навчального процесу і відірваними від практики.

2. Класифікація наочних посібників з зоології. Основними методами вивчення зоології у вищому навчальному закладі є словесний та практичний. Однак, не завжди вистачає цих методів для подання складної біологічної інформації, пов'язаної наприклад, з поведінкою тварин, або фізіологією. У цьому випадку необхідні уявлення та поняття можуть бути сформовані за допомогою наочних засобів навчання. Засоби наочності на підставі їх характеру і значення в навчанні біології можна розділити на дві групи: основні і допоміжні. Серед основних розрізняють реальні (натуральні), знакові (образотворчі) і вербальні (словесні) засоби, а серед допоміжних – технічні засоби навчання і лабораторне обладнання.

У свою чергу, натуральні (реальні) наочні посібники, які використовуються на лекційних та практичних заняттях з зоології, розділяють на живі і неживі, або препаровані. Образотворчі (знакові) ділять на площинні (мальовані) і об'ємні.

3. Натуральні посібники. Натуральними живими посібниками служать тварини в акваріумах, інсектаріях, тераріумах і клітках.

До натуральних препарованих посібників належать вологі препарати, мікропрепарати, колекції, скелети хребетних тварин і окремі їх частини, опудала, роздатковий матеріал для практичних робіт та ін. Демонстрація тварин в якості роздаткового матеріалу вимагає завчасної їх підготовки. Вибір цих об'єктів визначається програмою, місцевими умовами та вимогами з охорони природи. Окрім збору об'єктів в природі, можна під час навчально – польової практики, шкідників, що оселилися на рослинах зібрати для колекцій, для використання в якості роздаткового матеріалу із зоології. В процесі роботи з колекціями слід враховувати, що цей матеріал дає неповне уявлення про живих організмах. Тому його слід використовувати в комплексі з іншим обладнанням, що допомагає зрозуміти властивості досліджуваних організмів. Крім висушених натуральних об'єктів – колекцій комах, окремих частин тіла тварин (пір'я, кістки, луска, раковини) – використовують вологі біологічні препарати, які монтують між двома скляними пластинами і опускають в склянку з консервантом. Приготовлені таким чином вологі препарати дозволяють вивчити внутрішню і зовнішню будову організмів у їх натуральних розмірах. Серед них можна назвати такі препарати: «Розвиток комах», «Внутрішня будова річкового рака»,

«Аскарида», «Розвиток жаби», «Розвиток риби», «Ланцетник» та ін. За допомогою цих препаратів вивчають внутрішню будову тварин, фази їх розвитку та ін. Об'єкти, опушені у фіксуєую рідину, часто втрачають природне забарвлення і в такому випадку їх використовують у поєднанні з іншими посібниками, що відображають природне забарвлення цих об'єктів і їх місце розташування в цілісному організмі. Нами впроваджено і активно використовуються спеціалізовані настінні коробки, в яких розміщено ємність із зафіксованою у формаліні твариною, на фоні її фотографії у природньому середовищі та систематичним описом (рис. 1).



Рис. 1. Спеціалізовані настінні коробки

На лекціях часто використовують колекції, які представляють монтаж натуральних об'єктів, об'єднаних певною тематикою. Наприклад, колекції можуть бути використані при вивченні зовнішньої будови організмів або їх частин, наприклад, «Представники рядів комах», «Спеціалізація кінцівок ссавців» та ін. Такі колекції називаються морфологічними. Їх використовують для порівняння об'єктів, виявлення рис схожості і відмінності. Для вивчення ролі тварин у природі існують інші навчальні колекції: «Паразити», «Комахи – запилювачі лугових рослин», «Комахи – шкідники хлібних культур», «Пошкодження хвойних дерев короїдами» тощо. З'ясувати взаємозв'язки в органічному світі, розглядати онтогенетичний розвиток організмів, простежувати загально біологічні закономірності допомагають загально біологічні колекції. Наприклад, «Розвиток шовковичного шовкопряда», «Розвиток хруща», «Отруйні комахи», «Захисні пристосування у тварин» та ін. Для вивчення будови хребетних тварин на лекціях використовують препаровані скелети (риби, жаби, ящірки, змії, птахів і пацюка) та їх окремі кістки. Використовуються також опудала тварин (ворона, заєць, дикий кабан та ін.). Слід зауважити, що опудала тварин необхідно утримувати в

особливих коробках або в засткнених шафах, інакше вони швидко стають не придатними – пересихають і стають дуже ламкими, вкриваються пилом, втрачають своє природне забарвлення і форму. Їх дістають із шаф тільки для демонстрації на парах. Існуюча практика використовувати опудала тварин для прикраси кабінету завідувача кафедри або навчальної аудиторії, нами вважається не прийнятною і ганебною в науковому товаристві, адже кожне опудало повинне нести інформаційне навантаження, а не естетичне (рис. 2).



Рис. 2. Інформаційне навантаження експонатів колекції

4. Образотворчі посібники. Забезпечити всі заняття натуральними об'єктами не можливо не тільки тому, що треба дбайливо ставитися до природних ресурсів, а й у зв'язку з тим, що не все можна принести в навчальну аудиторію і не все можна побачити на живих об'єктах. Розкриття процесів, закономірностей живої природи вимагає включення в навчальний процес спеціально розроблених образотворчих посібників. Вони виконують велику і дуже важливу роль. Образотворчі посібники відрізняються дуже великою різноманітністю. До них належать об'ємні – муляжі і моделі; мальовані – таблиці (мальовані й монтувальні), географічні карти, репродукції

картин, портрети вчених, дидактичний роздатковий матеріал. Муляжі – це посібники, які точно копіюють натуральні об'єкти. Найчастіше їх використовують під час вивчення внутрішніх органів. А також у тих випадках, коли немає можливості застосувати натуральний об'єкт, який не дає студентам повного уявлення про нього. Моделі є зображеннями натуральних об'єктів, але вони не копіюють об'єкт, а представляють його найголовніші властивості в схематизованому вигляді.

Моделі можуть бути площинні та об'ємні, статичні і динамічні. Наприклад, площинна модель, що демонструє два кола кругообігу ссавців, або аплікативна модель внутрішньої будови рака. Об'ємна модель ока птахів, фабричного виготовлення дає можливість детально ознайомитися з особливостями його зовнішньої та внутрішньої будови. Є статичні моделі, що розбираються, це дозволяє вивчати зовнішню і внутрішню будову органу. Динамічні моделі, як правило, знайомлять з процесами, що протікають в організмі або поведінці тварин. Рельєфні таблиці – це кольорові зображення предметів, що представляють барельєфи з пластику. Неглибоким рельєфом виділена текстура та контури організму, системи органів, частини органу. Такі таблиці довговічні, легко миються, але для їх зберігання потрібно значно більше місця, ніж для друкованих таблиць. З метою розуміння поширення тварин і вивчення шляхів їх міграції на лекціях із зоології використовують зоогеографічні карти. На вступних до фаху лекціях використовуються портрети видатних вчених-біологів. З вербальних засобів на практичних заняттях часто використовується дидактичний матеріал.

Цей вид навчального обладнання являє собою друкований посібник, за яким студенти самостійно виконують завдання викладача. Зміст дидактичного посібника, кожен викладач розробляє під вимоги власного курсу навчання і він не є загально-прийнятним, але його наповнення повністю відповідає змісту робочої програми. Різні тести, картки-завдання, зошити для практичних та лабораторних робіт, допомагають викладачу здійснити диференційований підхід у навчанні.

На ефективність засвоєння навчального змісту, позитивно впливає використання дидактичного матеріалу, сприяє підвищенню інтересу до зоології та економить час на проведення самостійних робіт. Вищі навчальні заклади зазвичай відчувають потребу в образотворчих посібниках. Спеціалізовані магазини з продажу вітчизняних наочних посібників, пристосованих до наших навчальних програм в Україні відсутні, а те, що нам пропонують із закордону – не відповідає вимогам Міністерства освіти і науки України, муляжі не мають позначок державною мовою і є надто коштовними для придбання. Потрібно повернути у виробництво, як колись це було, фабрики з виготовлення наочного приладдя для шкіл та вищих навчальних закладів. Що стосується виготовлення колекцій безхребетних та хребетних тварин, то за керівництва викладачів, з допомогою студентів,

під час практик, можна виготовити достатню кількість препаратів для використання у новому навчальному році. Всі названі види наочних посібників широко використовуються у вищих навчальних закладах. З їх допомогою в навчально-виховному процесі розкриваються основні поняття біології. Тому такі засоби наочності вважаються основними.

5. Технічні засоби навчання. Під час проведення занять, викладач використовує різні технічні засоби навчання, серед яких провідне місце належить навчальним кінофільмам. Навчальні кінофільми з зоології складаються з однієї або кількох частин. Час демонстрації однієї частини від 20 до 45 хвилин. За методичної спрямованості кінофільми з зоології можна розділити на дві групи: фільми, призначені для використання в якості джерела нової інформації під час вивчення нового матеріалу, і кінофільми, що носять узагальнюючий характер і призначені для демонстрації на узагальнюючих, заключних заняттях. Методика використання відео посібників на заняттях із зоології має свою специфіку. Вона полягає в тому, що відео посібники використовуються в комплексі з колекціями, таблицями, опудалами тварин та іншими засобами наочності. Таке комплексне використання засобів навчання значно підвищує ефективність проведення лекційних та практичних занять. Використання відео посібників вимагає певної організації цього етапу занять. Перед показом потрібно поставити кілька ключових питань, на які студенти повинні будуть відповісти, переглянувши фільм. Після демонстрації повинні проводитися обговорення, впродовж яких викладач з'ясує наскільки студенти засвоїли матеріал, або надається виконати тематичне завдання. З розвитком і вдосконаленням проєкційної техніки у вищих навчальних закладах впроваджуються нові технічні засоби навчання з використанням відеопроєкторів та LCD-телевізорів. Танасієнко О. В. зазначає: «Використання ТЗН у викладанні навчальних дисциплін дозволяє збільшити обсяг інформації, яку необхідно запам'ятати, приблизно на 35 % і підняти ефективність занять на 20 %. Крім того, це дозволяє значно інтенсифікувати пізнавальну діяльність студентів, дає можливість доповнити навчальний процес додатковою інформацією». Використання технічних засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу, посилює засвоєність навчального матеріалу, а їх розробка та визначення напрямів застосування є важливою складовою методичної роботи у вищих навчальних закладах усіх рівнів акредитації.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження слід наголосити, що, у викладанні зоології у вищих навчальних закладах, ми рекомендуємо зробити обов'язковим наглядний супровід навчального процесу. Пропонуємо провести оцінку стану, збільшити (за необхідності) та оновити колекційний фонд кафедр біології вищих навчальних закладів. Активно слід використовувати на лекційних та практичних роботах з зоології живі зоологічні об'єкти, відеопосібники та навчальні фільми.

1. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К. : ЧП, 2007. – 211 с. **2.** Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти / А. М. Алексюк. – К., 1998. – 558 с. **3.** Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : Вища шк., 1997. – 168 с. **4.** Архангельський С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Народное образование, 1998. – 245 с. **5.** Атанов Г. А. Возрождение дидактики / Г. А. Атанов // Залог развития высшей школы. – Донецк, 2003. – 180 с. **6.** Болубаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болубаш. – К., 1997. – 63 с. **7.** Всесвятский Б. В. Системный подход к биологическому образованию / Б. В. Всесвятский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с. **8.** Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К., 2003. – 267 с. **9.** Національна доктрина розвитку освіти України. – К., 2002. **10.** Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : Навч. посіб. / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с. **11.** Ягупов В. В. Педагогіка. Навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с. **12.** Шебзухова Э. А. Зоологический музей Адыгейский государственного университета, как научно-образовательный центр. Сборник пятой Международной конференции «Вулканизм, биосфера и экологические проблемы» / Э. А. Шебзухова. – Туапсе. – 2009. – 180 с. **13.** Верзілін М. М. Загальна методика викладання біології. Навчальний посібник / М. М. Верзілін, В. М. Корсунська. – К. : Вища шк., 1980. – 348 с. **14.** Верзилші Н. М. Проблема методики преподавания биологии / Н. М. Верзилші. – М. : Педагогика, 1974. – 222 с. **15.** Зверев И. Д. Общая методика преподавания биологии / И. Д. Зверев, А. Н. Мягкова. – М. : Просвещение, 1985. – 191 с. **16.** Комиссаров Б. Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б. Д. Комиссаров. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с. **17.** Сучасні проблеми методичної та педагогічної підготовки вчителів природничих дисциплін // Матеріали наук.- практич. конф. – К. : Зат «Невтес», 2003. – 208 с. **18.** Азизова И. Ю. Гуманитаризация методической подготовки студентов-биологов как основа становления субъектной позиции в культуре. Астраханский вестник экологического образования / И. Ю. Азизова. – 2012. – № 4 (22). – С. 130–134. **19.** Гуманна освіта. – Назва з екрану. Електронний ресурс : <http://www.gumanna-osvita.org/info.html><http://www.dephut.go.id>. – Дата звернення 21.09.2015.

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

Шулик Т. В., аспірант (Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ)

ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ УКРАЇНИ ЯК ОСЕРЕДКИ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ (1956–1991 РР.)

Анотація. У статті досліджено діяльність вищих навчальних закладів України з профілактики адиктивної поведінки студентської молоді впродовж 1956–1991 років. Виокремлено напрями роботи в подоланні негативних явищ у студентському середовищі. Висвітлено основні форми та методи роботи з кожного напрямку. Обґрунтовано їх ефективність та доцільність використання через творче застосування й адаптування до сучасних умов.

Ключові слова: вищі навчальні заклади України, адиктивна поведінка, профілактика, студентська молодь.

Аннотация. В статье исследована деятельность высших учебных заведений Украины по профилактике аддиктивного поведения студенческой молодежи на протяжении 1956–1991 годов. Выделены направления работы с преодоления негативных явлений в студенческой среде. Освещены основные формы и методы работы по каждому направлению. Обоснованы их эффективность и целесообразность использования через творческое применение и адаптацию к современным условиям.

Ключевые слова: высшие учебные заведения Украины, аддиктивное поведение, профилактика, студенческая молодежь.

Annotation. The activities in higher education institutions in Ukraine on the prevention of addictive behaviour of student youth in the period from 1956 to 1991 are analyzed in this article. The basic directions of work to overcome the negative phenomena in the student's environment are highlighted. The basic forms and methods of work in each direction are covered. The effectiveness and appropriateness of their use through the creative application and adaptation to modern conditions are justified.

Keywords: higher education institutions of Ukraine, addictive behavior, prevention, student youth.

Нестабільна соціально-політична ситуація в країні, різке зниження стресостійкості населення, порушення адаптації до нових умов мікро- й макросередовища сприяють формуванню негативних тенденцій у

молодіжному середовищі. Це виражається в збільшенні масштабів і темпів поширення негативних явищ у молодіжному середовищі, які дозволяють на певний час відійти від реальності й частково забути про наявні проблеми. Не є винятком і студентська молодь, яка є важливою складовою нашого суспільства. Тому необхідними є відновлення старих і пошук нових форм та методів соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді.

Питання профілактики адиктивної поведінки у вищих навчальних закладах (ВНЗ) і освітніх установах в цілому вивчалися в працях педагогів І. Звереві, Г. Золотові, К. Ісмагілова, О. Пилипенка, Н. Пихтіної, І. Шишової, О. Югової, психологів С. Болтівець, О. Сізанова, І. Фурманова, В. Хриптович та ін. Аналіз законодавчої бази з питань профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, зокрема й адиктивної поведінки, проводився в роботах І. Звереві, О. Савчука, Н. Сергєєвої, О. Сердюка, І. Шишової та ін.

Мета нашої статті – проаналізувати діяльність ВНЗ України з профілактики адиктивної поведінки студентської молоді впродовж 1956–1991 років, виокремити та охарактеризувати основні напрями роботи в подоланні цього явища в студентському середовищі.

Для досягнення поставленої мети передбачається вирішити такі *завдання*:

- виокремити та охарактеризувати основні напрями роботи в подоланні негативних явищ у студентському середовищі;
- визначити основні форми та методи роботи з кожного напрямку;
- обґрунтувати ефективність та доцільність використання означених форм і методів через їх творче застосування й адаптування до сучасних умов.

Проаналізувавши матеріали ВНЗ України за 1956–1991 роки (річні звіти про роботу, протоколи вчених рад, протоколи та довідки обласних комітетів комсомолу, довідки про роботу середніх спеціальних навчальних закладів тощо), нами було визначено основні напрями роботи з профілактики адиктивної поведінки в студентському середовищі: робота в академічних групах; робота в гуртожитках; діяльність громадських організацій; правове, трудове, естетичне, військово-патріотичне, інтернаціональне виховання; організація дозвілля студентів (культурно-масова, науково-дослідна, спортивно-оздоровча робота); різноманітні покарання та заохочення.

Безперечно, виокремлення саме цих напрямів є умовним, бо зміст діяльності кожного з них перетинається з іншими. Проте, на нашу думку, кожен із них характеризується притаманними саме йому формами й заслуговує на окрему увагу.

Розглянемо найбільш поширені форми та методи роботи кожного з цих напрямів.

1. *Робота в академічних групах* [1, с. 247], [2, с. 91], [3, с. 77], [4, с. 89–90], [5, с. 128–129], [6, с. 61], [7, с. 104], [8, с. 21].

У всіх розглянутих нами ВНЗ виховній роботі в академічних групах приділялося багато уваги. Для допомоги цим осередкам студентської молоді в політико-виховній і культурно-масовій роботі всі академічні групи закріплювалися за кафедрами навчальних закладів. Кафедри, так само, чи давали доручення викладачам, чи виділяли для кожної групи викладача-агітатора (куратора, старшого агітатора), діяльність яких контролювалася через обов'язкове обговорення на кафедрах.

Упродовж навчального року проводилися семінари кураторів (чи парторгів кафедр), на яких аналізувався стан навчальної дисципліни, проводився обмін досвідом, виявлялися наявні недоліки, зокрема слабка індивідуальна робота з кожним студентом, формальна участь деяких викладачів у виховній роботі тощо.

Систематично проводився огляд-конкурс на кращу студентську академічну групу, після чого досвід роботи кращих кураторів узагальнювався та поширювався. У положенні про огляд-конкурс враховувалися всі сторони життя та громадської роботи студентів. Групи-переможниці нагороджувалися пам'ятними подарунками, отримували перехідні вимпели.

Щодо діяльності в групах у таких навчальних закладах як технікуми та середні спеціальні навчальні заклади, то в них функції куратора виконував класний керівник, до основних форм виховної роботи якого відносилися: індивідуальні бесіди з учнями, повідомлення у письмовій формі батькам про неуспішність та поведінку їхніх дітей, виклики батьків до навчального закладу, проведення батьківських зборів разом із учнями, колективні відвідування кіно, театру, запрошення на збори членів та ударників бригад комуністичної праці. Для викладачів технікумів, які не мали педагогічної освіти, при всіх університетах і педагогічних інститутах проходили шестиденні семінари з педагогіки та психології.

2. *Робота в гуртожитках та за місцем проживання студентів* [2, с. 91], [3, с. 81–84], [6, с. 70–71], [7, с. 104], [9, с. 79], [10, с. 17–18].

Серед найбільш поширених виховних заходів у гуртожитках нами було виокремлено такі:

– проведення й організація викладачами, деканами факультетів та керівними працівниками ректорату лекцій, бесід, диспутів, вечорів запитань і відповідей тощо;

– робота Ради червоного кутка (координація роботи кафедр у гуртожитку, контроль за виконанням плану роботи, організація студентів для проведення масових заходів тощо);

– робота студентських Рад (організація побуту та дозвілля студентів);

– підготовка та проведення на базі кращих гуртожитків семінарів-практикумів для голів студентських рад, рад із побуту, членів комісій рад усіх вищих і середніх спеціальних навчальних закладів для поліпшення культури побуту та відпочинку студентів;

- вивчення досвіду роботи студентських рад кращих гуртожитків;
- випуск стіннівок, фотогазет, аркушів-блискавок;
- створення клубів за інтересами;
- закріплення прокуратурою району за гуртожитками своїх працівників для пропаганди цивільного кодексу;
- організація роботи психологічної служби;
- робота бібліотек, радіовузлів, телезалів тощо;
- щорічна участь у Всесоюзному та Республіканському оглядах-конкурсах на кращу організацію умов праці, побуту та відпочинку студентської молоді;
- уведення до штату гуртожитків у середніх спеціальних навчальних закладах посади вихователів.

3. *Діяльність громадських організацій* [2, с. 98], [5, с. 14–17], [6, с. 58–59], [7, с. 56], [11, с. 51–58].

Активна робота з виховання молоді, залучення її в практичне будівництво нового суспільства проводилася громадськими організаціями, серед яких найпоширенішими були: профспілки, молодіжні та кооперативні об'єднання, спортивні, оборонні, культурні товариства.

Найбільш активною молодіжною організацією на той час була Всесоюзна Ленінська Комуністична Спілка Молоді (ВЛКСМ, комсомол), основою якої були первинні комсомольські організації, що створювалися за місцем роботи чи навчання членів ВЛКСМ, і завданнями яких були розвиток ініціативи та самодіяльності комсомольців, налагодження зв'язку з широкими колами молоді тощо.

Із огляду на те, що комсомольські організації своєю діяльністю охоплювали майже всі сфери життя студентської молоді у ВНЗ, а отже, активно працювали з кожного напрямку, що нами розглядається, ми вважаємо доцільним у цьому пункті виділити ті заходи, реалізація яких залежала саме від діяльності зазначеної організації. А саме:

- оперативне реагування «Комсомольського прожектора» на будь-які випадки порушення громадського порядку;
- активізація діяльності оперативних комсомольських загонів дружинників (ОКЗД);
- запрошення фотокореспондентів під час розгляду персональних справ: від зборів академічної групи до засідання комітету комсомолу;
- створення педагогічних загонів для роботи з важковиховуваними підлітками;
- проведення семінарів заступників секретарів комсомольських бюро факультетів із ідейно-виховної роботи, голів студентських рад гуртожитків із питань організації дозвілля студентської молоді, яка в них мешкає;
- посилення відповідальності комсомольських бюро за розгляд персональних справ студентів-правопорушників через своєчасний аналіз

персональних справ і створення обстановки нетерпимості до антигромадських виявів студентами;

- робота школи комсомольського активу із залученням викладачів суспільних наук, перших комсомольців регіону;
- постійні доручення та підвищення відповідальності кожного комсомольця за стан справ у колективі.

Серед інших громадських організацій, діяльність яких була пов'язана з вищими навчальними закладами, можна виділити Всесоюзне добровільне спортивне товариство «Буревісник» (діяло з 1957 р. по 1990 р.). Воно об'єднувало студентів, науково-педагогічних працівників і співробітників ВНЗ через первинні організації навчальних закладів і спортклубів. Пріоритетними завданнями діяльності товариства були: масовий розвиток фізичної культури, спорту, туризму, підготовка розрядників, майстрів спорту, підвищення майстерності спортсменів тощо.

Чільне місце в системі громадських організацій у досліджуваному аспекті належало товариству «Знання», яке було наймасовішою громадською науково-просвітницькою організацією України (діяло з 1948 р. дотепер). Члени товариства організували у всіх галузях знань прилюдні лекції, конференції та семінари, тематичні вечори, усні журнали, народні читання, бесіди, наукові консультації, брали участь у пропаганді знань по радіо, телебаченню, у друкованій пресі тощо.

4. Трудове, правове, естетичне, військово-патріотичне, інтернаціональне виховання.

Трудове виховання у ВНЗ реалізовувалося через:

- участь студентів у ремонті та будівництві навчальних корпусів і гуртожитків, спортивних майданчиків і стадіонів тощо;
- упорядкування студентських парків, ботанічних садів, участі у проведенні міських неділень перед революційними святами тощо;
- роботу в сільськогосподарських загонах, будівельних загонах у колгоспах, радгоспах, на ціліні тощо;
- навчання в інститутах та на факультетах громадських професій;
- шефську роботу студентів у школах та позашкільних установах, дитячих кімнатах міліції, оздоровчих таборах, кімнатах при ЖЕКах;
- підтримання чистоти в навчальних приміщеннях;
- організацію зустрічей з Героями Соціалістичної Праці [2, с. 95–96], [4, с. 93] [5, с. 136–140], [7, с. 104–105], [11, с. 51–58].

Значне місце в суспільно-корисній праці посідало самообслуговування студентів. Усі гуртожитки та їдальні вищих навчальних закладів переводилися на самообслуговування. Студенти самостійно прибирали в кімнатах, коридорах, чергували в гуртожитках, що сприяло вихованню в молодих людей почуття любові до праці та привчало до бережливого ставлення до громадської власності.

Правове виховання полягало в:

- роботі класних керівників, кураторів (перегляд кінофільмів на юридичну тематику, аналіз статей та проведення вечорів запитань і відповідей за участю юристів і працівників міліції);
- створенні «Кутків радянського права», у яких містилися виписки із чинних кодексів, нові законодавчі акти тощо;
- вивченні курсів «Суспільствознавство», «Політична економія»;
- проведенні батьківських зборів і конференцій на правові теми;
- участі студентів у діяльності ДНД, ОКЗД;
- організації в навчальних закладах правових лекторіїв, у діяльності яких активну участь брали працівники районних відділів внутрішніх справ, суду, міської та районної прокуратур [3, с. 84], [7, с. 116], [10, с. 15], [11, с. 51–58], [12, с. 19–20].

Серед форм і методів естетичного виховання у вищих навчальних закладах найпоширенішими були:

- організація культпоходів студентів і працівників навчальних закладів до театрів, філармоній, кіно, музеїв, на концерти, виставки тощо;
- запрошення й виступи відомих артистів і літераторів;
- організація виставок картин, зустрічей з відомими художниками;
- введення навчального курсу з історії світової та вітчизняної культури, народознавства, знайомство з поезією, музикою, живописом тощо;
- пропаганда музичної культури, прослуховування магнітофонних і грамофонних записів, музичні вівторки, вечори;
- читання курсів естетики й етики;
- діяльність дискусійних клубів, клубів шанувальників поезії та ін.;
- створення при кафедрах музичних дитячих студій, у яких студенти проводили заняття;
- відповідне оформлення навчальних приміщень, гуртожитків, правильний підхід до моди в одязі, зачісках, прищеплення навичок культурної поведінки в суспільстві та ін. [1, с. 65–69], [2, с. 230] [6, с. 58], [7, с. 114], [11, с. 5].

Зауважимо, що поширеною формою естетичного виховання у ВНЗ (особливо в педагогічних) були кабінети естетичного виховання, які були організаційним і методичним центром культурно-масової та виховної роботи. Кабінети спрямовували й контролювали роботу колективів художньої самодіяльності та проведення всіх культурно-масових заходів в інститутах, стимулювали розвиток високих естетичних смаків та інтересів.

До найбільш поширених форм і методів військово-патріотичного виховання належать:

- зустрічі та листування з Героями та учасниками Великої Вітчизняної війни (ВВВ);
- походи місцями бойової та трудової слави;

– устанавлення меморіальних дошок із прізвищами викладачів, що загинули у ВВВ, відкриття галерей Героїв Радянського Союзу, створення Рад ветеранів Громадянської війни і ВВВ, найменування кращих аудиторій навчальних закладів іменами Героїв Радянського Союзу;

– оформлення стендів військово-патріотичної тематики, зокрема зі світлинами учасників війни;

– проведення урочистих вечорів, зльотів, присвячених знаменним датам у житті нашої країни;

– перегляд кінофільмів на патріотичну тематику;

– діяльність громадських рад із військово-патріотичного виховання та первинних організацій Добровільного товариства сприяння армії, авіації та флоту (ДТСААФ) навчальних закладів;

– поєднання елементів військово-патріотичного виховання із навчальним процесом, що виражалось у вміщенні до лекцій і практичних занять питань внутрішнього й міжнародного становища;

– участь студентів у роботі кімнат Бойової та Трудової слави, клубів «Сильні духом», «Прикордонник» та ін.;

– складання норм на оборонні значки «Готов до захисту Батьківщини», «Готов до праці і оборони» та участь у військово-прикладних видах спорту [2, с. 98], [4, с. 91], [6, с. 64], [7, с.108–109], [9, с. 128].

Найпоширенішими формами та методами інтернаціонального виховання були:

– діяльність клубів інтернаціональної дружби «Меридіан», «Глобус», «Багрянні вітрила», «Каравелла», «Світ очима очевидців» та ін.;

– посилення зв'язків зі студентами та науковими працівниками вишів братніх республік і країн народної демократії;

– виїзди в братні республіки для читання лекцій про розвиток економіки, культури, народної освіти в УРСР;

– організація вечорів, лекцій, доповідей, присвячених дружбі народів СРСР, видатним діячам світової культури, зустрічей із діячами культури та науки братніх республік і країн народної демократії;

– участь іноземних студентів у наукових та культурних заходах, що проводилися в навчальних закладах нашої країни;

– закріплення кращих груп навчальних закладів за групами підготовчого факультету для іноземних громадян;

– випуск збірників праць «Дружба братніх університетів», «Випуск наукових праць вчених Київського та Лейпцігського університетів», «Вісті клубу інтернаціональної дружби», «Нам пишуть» тощо [2, с. 238–239], [6, с. 65], [7, с. 105–107], [11, с. 51–58], [12, с. 18].

5. *Організація дозвілля студентів (культурно-масова, науково-дослідна, спортивно-оздоровча робота).*

Аналіз документів вищих навчальних закладів дозволив виділити найбільш поширені форми та методи культурно-масової роботи в означений проміжок часу:

- розвиток художньої самодіяльності та творчості студентів: хорові колективи, ансамблі народних інструментів, естрадні оркестри, оперно-вокальні студії, народні опери, хореографічні групи, гуртки художнього читання, драматичні колективи, театри імпровізації, дитячі студії тощо;
- урочисте святкування Дня освіти та посвячення першокурсників у студенти, проведення останнього дзвоника, зльотів відмінників навчання, організація та проведення «Вогників», дискотек тощо;
- обмін концертами з іншими ВНЗ та підприємствами міст;
- проведення дитячих свят у підшефних дитячих закладах;
- функціонування при навчальних закладах художніх рад, факультетів культури, слухачі яких вивчали шляхи розвитку архітектури, живопису, оперної симфонічної, вокальної, камерної та легкої музики;
- випуски газет, стіннівок, студентських літературних альманахів [2, с. 230], [3, с. 71–73], [4, с. 91–92], [6, с. 67–68], [11, с. 51–58], [12, с. 24].

Науково-дослідна робота студентів передбачала:

- участь студентів у діяльності студентського наукового товариства, наукових гуртків, студентських проектно-конструкторських бюро;
- участь у Всесоюзному огляді-конкурсі ВНЗ на кращу організацію науково-дослідної роботи студентів, студентських конференціях, Всесоюзному та Республіканському конкурсах студентських наукових робіт із проблем суспільних наук, історії ВЛКСМ і міжнародного руху;
- залучення студентів до держбюджетної та госпдоговірної тематики;
- виконання наукових робіт у співдружності з науково-дослідними інститутами АН УРСР;
- зустрічі з академіками та член-кореспондентами АН УРСР;
- оформлення альбомів студентських наукових експедицій, організацію виставок, висвітлення новітніх досягнень науки і техніки тощо [2, с. 210], [4, с. 76–77], [5, с. 129–130], [6, с. 64], [7, с. 98–99], [11, с. 51–58].

Спортивно-масова робота посідала провідне місце в діяльності ВНЗ. Фізичним вихованням студентської молоді, організацією спортивно-масової роботи займалися кафедри фізичного виховання та спортивні клуби навчальних закладів. Основними її формами та методами були:

- участь у роботі спортивних секцій, спортивно-оздоровчих таборів;
- організація змагань різного рівня з футболу, волейболу, тенісу, баскетболу, легкої атлетики, плавання, легкоатлетичного кросу тощо;
- спартакіади навчальних закладів серед студентів і працівників;
- проведення товариських зустрічей із різних видів спорту між командами випускників і студентами навчальних закладів, між різними навчальними закладами;

– проведення ранкової гімнастики в гуртожитках, змагань на першість гуртожитків із шахів, волейболу, баскетболу, настільного тенісу тощо, обладнання вітрин із газетами «Радянський спорт» та ін.;

– виконання державного завдання з підготовки значкістів ГПО, спортсменів-розрядників;

– організація туристичних походів Кримом, Закарпаттям, Кавказом, Сибіром тощо [2, с. 94–97], [4, с. 92], [5, с. 16–17], [11, с. 51–58].

б. Різноманітні покарання та заохочення.

Говорячи про негативні явища в студентському середовищі, не можна не звернути увагу на ті форми роботи, які спрямовувалися вже безпосередньо на порушників, але мали вплив на весь студентський колектив. Серед покарань для таких студентів застосовували різноманітні засоби адміністративного й громадського впливу:

– відрахування з навчальних закладів, позбавлення стипендії, виселення з гуртожитків, виклики батьків у деканати, листування з батьками, громадський суд, накладання стягнень, суворі догани із занесенням до особової справи, індивідуальні бесіди зі студентами;

– проведення спільних засідань студентської Ради, комсомольського та профспілкового бюро, підбиття підсумків політико-виховної роботи в групах, на конференціях навчальних закладів;

– систематична роз'яснювальна робота, проведення спеціальних загальних зборів усього професорсько-викладацького складу та всіх працівників навчальних закладів, на яких різко засуджувалися факти порушень і аморальні вчинки [2, с. 89], [3, с. 84], [5, с. 134–135] [7, с. 116].

Поширеними в той час були сатиричні газети, які висвітлювали недоліки у виховній роботі серед студентської молоді: «Комсомольський прожектор», «Швабра», «Колючка», «Крюк», «Бокс» (бойовий орган комсомольської сатири) та ін.

Також, на нашу думку, дуже важливим фактом було існування в навчальних закладах системи заохочення студентів, які мали здобутки в навчанні та відрізнялися зразковою поведінкою, а також тих студентів, які виправили власну поведінку. До таких заходів відносили: видання наказів по вищим навчальним закладам, відзначення подяками та преміями, занесення на Дошку пошани, згадування про них на зборах, у пресі. Серед таких студентів більш активно проводилася робота із залучення їх до культурно-масової, спортивно-оздоровчої, науково-дослідної роботи тощо.

Завершуючи аналіз матеріалів, підсумуємо, що в контексті нашого дослідження основні напрями роботи в подоланні негативних явищ у студентському середовищі дещо відрізнялися за своєю сутністю та призначенням. Так, для таких напрямів як робота в академічних групах, робота в гуртожитках, різноманітні покарання та заохочення, діяльність громадських організацій, правове виховання – профілактика адиктивної

поведінки була одним із пріоритетних завдань. Інші ж напрямки (трудова, естетична, військово-патріотична, інтернаціональна виховання, культурно-масова, спортивно-оздоровча, науково-дослідна робота) мали подвійну функцію: з одного боку, кожен студент мав можливість реалізувати себе в будь-якому з них, а з іншого боку, залучення якомога більше молоді допомагало вберегти її від негативних явищ у молодіжному середовищі. Проте, усі перераховані вище форми та методи роботи сприяли зміцненню дисципліни, покращенню якості навчання, загальнокультурному й політичному зростанню студентів і, що найважливіше для нашого дослідження, – зменшенню кількості аморальних учинків. Саме тому ВНЗ досліджуваного періоду були справді тими осередками, у яких відкривалися широкі можливості для проведення профілактики адиктивної поведінки студентської молоді, незважаючи на те, що на той час вона не була проблемою першочергового значення. Тому в перспективі нашого дослідження ми вважаємо доцільним скористатися цим досвідом через його творче застосування й адаптування до сучасних умов.

1. Державний архів Луганської області (Держархів Луганської обл.), ф. Р-416, оп. 2, спр. 475, 315 арк. **2.** Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 4621, оп. 13, спр. 349, 270 арк. **3.** Архів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ (Архів ДДПУ), ф. 106, оп. 1, спр. 359, 106 арк. **4.** ЦДАВО України, ф. Р-4621, оп. 2, спр. 105, 140 арк. **5.** ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 3382, 249 арк. **6.** ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 8346, 89 арк. **7.** ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 6482, 171 арк. **8.** ЦДАВО України, ф. 4621, оп. 13, спр. 1351, 47 арк. **9.** Архів ДДПУ, ф. 106, оп. 1, спр. 1129, 206 арк. **10.** ЦДАВО України, ф. 4621, оп. 13, спр. 1975, 31 арк. **11.** ЦДАВО України, ф. Р-4621, оп. 2, спр. 178, 66 арк. **12.** Держархів Луганської обл., ф. 311, оп. 16, спр. 99, 153 арк.

Рецензент: д.пед.н., професор Омельченко С. О.

Яницька О. Ю., к.пед.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ В XXI СТОЛІТТІ

***Анотація.** В статті досліджено різноманітні аспекти реформування освіти. Проаналізовано процес перетворень у вищій освіті у кількісному та якісному аспектах. Розкрито проблеми розвитку вищої освіти під час запровадження Болонського процесу в Україні. Зроблено порівняльний аналіз поширення вищої освіти в Україні, країнах Центральної та Східної Європи, а також у світі загалом. Порівняно подібності та відмінності перешкод на шляху українських та європейських студентів до міжнародної мобільності. Визначено цикл змін вищої освіти у світлі вимог закону України «Про вищу освіту», прийнятого 1 липня 2014 р.*

***Ключові слова:** Болонський процес, реформування, міжнародна мобільність.*

***Аннотация.** В статье исследованы различные аспекты реформирования образования. Проанализирован процесс преобразований в высшем образовании в количественном и качественном аспектах. Раскрыты проблемы развития высшего образования при введении Болонского процесса в Украине. Сделан сравнительный анализ распространения высшего образования в Украине, странах Центральной и Восточной Европы, а также в мире целиком. Сравнены сходства и различия препятствий на пути украинских и европейских студентов к международной мобильности. Определен цикл изменений высшего образования в свете требований Закона Украины «О высшем образовании», принятом 1 июля 2014 г.*

***Ключевые слова:** Болонский процесс, реформирование, международная мобильность.*

***Annotation.** The article deals with various aspects of education reform. The process of change in higher education, both in quantitative and qualitative aspects is analyzed. The problems of higher education in the implementation of the Bologna process in Ukraine are revealed. The comparative analysis of higher education in Ukraine, countries of Central and Eastern Europe and in the whole world is done. The similar and different obstacles for Ukrainian and European students concerning international mobility are compared. The cycle of changes in higher education in the light of the law of Ukraine «On Higher Education», adopted 1 July 2014 is determined.*

***Keywords:** the Bologna process, reforming, international mobility.*

Значення вищої освіти для гармонійного розвитку держави важко оцінити. У теперішній час в Україні активно здійснюється реформування освітньої системи. Особливої значущості в цьому процесі набуває модернізація вищої школи. Запровадження Болонського процесу в Україні було спрямовано на підвищення рівня освіти та інтеграцію її в єдиний європейський освітній простір, адже здобутки були неоднозначними. Прийняття нового закону України спрямовано на автономію українських університетів та створення сучасних механізмів забезпечення якості у вищій освіті. Законом України «Про вищу освіту» передбачено кінцевий результат: розкриття сукупного потенціалу, який має українське суспільство; підвищення відповідальності менеджменту університетів, викладачів та студентів за якість вищої освіти. Зазначене визначило актуальність даного дослідження.

Різноманітні аспекти реформування системи освіти, у тому числі вищої, висвітлено в працях академіків, членів НАПН України та інших учених: В. Андрушенка [1; 2], Г. Артемчука [3], М. Євтуха, В. Лугового [4; 5], М. Згуровського [6], В. Яблонського [7; 8] та ін. Однак разом із позитивними оцінками відзначається недостатня якість освіти, неконкурентноспроможність, зношеність фондів.

Українські дослідники вважають, що реформування – це процес перетворень, який зумовлений змінами характеру розвитку предмета, залежить від розвитку суспільства та його потреб як у кількісному так і у якісному аспектах. Так, В. Андрущенко [1; 2] проаналізував реформування вищої освіти з часів незалежної України: початок формування нормативно правової бази, здійснення переходу до ступеневої освіти. Нормативні основи реформування вищої освіти розкриті у публікаціях В. Кременя [2]. В. Войтенко велику увагу приділяв організаційним питанням [9] реформування вищої освіти в Україні.

Метою нашої роботи є дослідження модернізації вищої освіти в Україні та перспектив її розвитку у світлі «Закону України про вищу освіту». Відповідно до мети в статті реалізуються такі завдання:

- проаналізувати досягнення і проблеми розвитку вищої освіти в Україні;
- порівняти поширення вищої освіти в Україні, країнах Центральної та Східної Європи, а також у світі загалом;
- порівняти подібності та відмінності перешкод на шляху українських та європейських студентів до міжнародної мобільності;
- визначити вимоги до зміни вищої освіти у світлі закону України «Про вищу освіту», прийнятого 1 липня 2014 р.

Важливі зміни у вищій школі України відбулися в 2005–2008 рр., після приєднання України 19 травня 2005 року на конференції у норвезькому місті Берген до Болонського процесу. Після цього в нашій країні розпочалося широке впровадження Болонських принципів. При цьому в

першочерговому порядку було здійснено такі заходи, які відповідали Болонським вимогам:

- запровадження кредитної системи обліку надання студентам освітніх послуг;

- зниження аудиторного навантаження на студентів та надання їм більше часу для самостійної підготовки;

- перехід від п'ятибальної системи до стобальної шкали оцінювання знань.

Однак, в зв'язку із відсутністю досвіду під час впровадження основних принципів, задекларованих Болонським процесом, відбулося неконтрольоване збільшення кількості ВНЗ та їх студентів, що разом із зменшенням тривалості аудиторних занять, зниження кваліфікаційного рівня викладацького складу та відсутністю у багатьох випускників реальних можливостей для працевлаштування, спричинило загальне зниження якості української вищої освіти.

Тому, все частіше в роботах і виступах окремих науковців (М. Винницький, В. Киркач) [10; 11] звучать застереження про неоднозначність бездумного перенесення в українську вищу школу освітняського досвіду західно-європейських країн. В. І. Сошик [12], відзначає, що традиційно в Україні існував широкий суспільний запит щодо якісних освітніх послуг, вагомий престиж вищої школи, що значною мірою було збережено і в пострадянській період. Про це, зокрема, свідчать високі показники поширення вищої освіти в Україні, порівняно із іншими країнами світу. Як впливає з глобального освітнього дайджесту 2011 року, що його періодично укладає Інститут статистики ЮНЕСКО, згідно з останніми наявними статистичними даними, Україна належить до основних ключових лідерів у галузі поширення вищої освіти не лише серед країн Центральної Європи, а й у світі загалом. Про це свідчить, зокрема високий показник «рівня поширення вищої освіти» (цей індикатор вказує на відповідну частку населення країни віком від 25 років і більше, що має вищу освіту), значення якого для нашої країни міжнародним експертом оцінюється у (38 %). На регіональному рівні Україна поступається за цими показниками тільки – США (відповідний показник оцінюється на рівні (38,6 %), Ізраїлю (42,4 %) та Канаді (43,9 %) (табл. 1).

Коефіцієнт відношення кількості студентів, які навчаються у ВНЗ, до чисельності населення відповідного віку, що теоретично може навчатися у ВНЗ після здобуття середньої освіти (Gross enrolment ratio), вказує на те, що Україна на освітній карті світу займає за цим показником одну з провідних позицій. За даними відкритої міжнародної бази освітніх даних Світового банку EdStats, значення цього показника для України 2010 року оцінювалося на рівні 79,5 %. Це означає, що нині в середньому майже кожен восьмий представник української молоді (віком 17–22 роки) навчається у вищому навчальному закладі. Для Польщі – 70,5 %, Угорщини – 61,7 %, Чехії – 60,7 %, Японії – 59 %, Великобританії – 58,5 %, Казахстану – 40,8 % (рис. 1).

Таблиця 1*

Рівень поширення вищої освіти у країнах Центральної та Східної Європи та інших країнах світу

Країна	Рівень поширення вищої освіти,%		
	Середній для чоловіків і жінок	Серед чоловіків	Серед жінок
Албанія	9,8	11,7	8,1
Туреччина	10,1	12,3	8,0
Румунія	11,4	12,0	10,9
Македонія	12,2	13,8	10,7
Словаччина	13,2	14,8	11,8
Чехія	13,3	15,0	11,7
Угорщина	14,7	15,2	14,3
Сербія	15,4	16,4	14,4
Чорногорія	16,6	15,1	16,9
Молдова	16,3	15,2	17,2
Польща	18,8	17,0	20,4
Болгарія	20,5	17,6	23,2
Словенія	20,7	18,7	22,7
Латвія	24,9	19,3	29,6
Литва	26,8	23,6	29,3
Естонія	27,5	23,9	30,3
Україна	38,0	35,8	39,7
Довідково:			
Німеччина	24,0	29,4	18,9
Японія	30,0	33,8	26,4
Фінляндія	31,2	28,4	33,8
Велика Британія	31,5	31,6	31,3
Австралія	36,8	33,8	39,8
США	38,6	38,0	39,2
Ізраїль	42,4	39,8	44,9
Канада	43,9	41,8	45,8

* Складено за даними [12].

За даними Державного комітету статистики України у складі університетського сектора країни (вузи III–IV рівня акредитації), станом на 2012–2013 навчальний рік налічувалося 334 вищих навчальних закладів, з яких 65 % – державної форми власності. Варто зазначити, що прийняття нового Закону «Про вищу освіту» дозволило скоротити кількість українських ВНЗ з 802 до 317. До кінця навчального року їх стане менше 300.

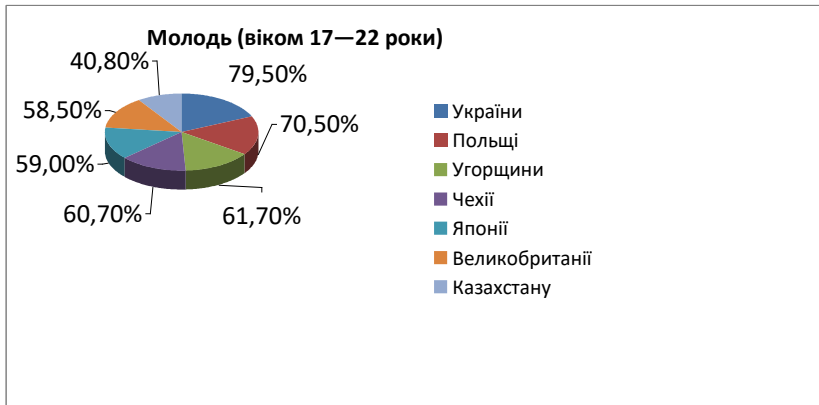


Рис. 2. Коефіцієнт відношення кількості студентів, які навчаються у ВНЗ, до чисельності населення відповідного віку

В монографії «Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні» за редакцією А. Ф. Павленка та Л. Л. Антонюка [12] відзначається, що для більшості показників у довгостроковому періоді характерна зміна тренда, що припадає на 2006–2008 рр., коли приріст кількості ВНЗ, чисельності студентів, а також їхнього зарахування до вищих навчальних закладів змінилися на спад. Таку динаміку можна пояснити впливом глобальної фінансово-економічної кризи та самокоригуванням вітчизняного ринку послуг вищої освіти у відповідь на зміни макроекономічної кон'юнктури в країні і трансформацію національного ринку праці.

Порівняно з іншими країнами світу, за даними Глобального освітнього дайджесту 2011, галузева структура підготовки фахівців в Україні є дещо деформованою в частині абсолютного переважання напрямів підготовки «Соціальні науки, бізнес і право» (у Польщі – 45 %) та «Інженерія, промислове виробництво, будівництво» (в Україні – 21 %, Японії – 18 %, Швеції – 17 %, Франції – 16 %, Чехії – 14 %, Польщі та Великобританії – 9 %) (табл. 2).

А. Ф. Павленко та Л. Л. Антонюк відзначають, що така національна структура підготовки фахівців не є ефективною, оскільки не відображає реальних потреб українського ринку праці та зумовлює неспроможність багатьох випускників університетів знайти для себе перше робоче місце за спеціальністю після завершення навчання, а відтак – високий рівень безробіття серед молоді [12].

Таблиця 2*

Структура випуску фахівців ВНЗ різних країн світу за галузями знань (%).

Галузь знань	Україна	Росія	Польща	Чехія	Угорщина	Франція	Швеція	Великобританія	США	Японія	Саудівська Аравія	Бразилія
Наука	4	6	7	9	6	11	7	13	8	3	20	7
Інженерія	21	22	9	14	8	16	17	9	7	18	4	6
Освіта	9	10	16	14	13	2	16	11	11	7	7	23
Гуманітарні науки та мистецтво	5	3	8	7	12	11	6	16	13	15	41	3
Соціальні науки бізнес і право	45	46	44	33	40	41	24	31	38	27	15	38
Сільське господарство	4	4	2	4	2	1	1	1	1	2		2
Здоров'я і добробут	5	6	9	9	10	15	26	18	15	13	9	14
Послуги	6	2	6	5	9	4	3	1	7	9		2
Інші сфери	2	2		5				1		6	4	5

* Складено за даними [12].

В. Семиноженко [13], аналізуючи нинішню ситуацію з підготовки спеціалістів у вітчизняних університетах та інститутах зазначає, що в Україні ситуація обтяжена тим, що номенклатура спеціальностей у ВНЗ абсолютною не відповідає реальним потребам економіки. За останнє десятиріччя співвідношення між фахівцями природничо-технічного і гуманітарного профілю змінилося з 80:20 на 20:80. У підсумку до 70% усіх фахівців з вищою освітою не можуть працевлаштуватися за спеціальністю. Водночас пустують тисячі вакансій, для заповнення яких вітчизняні ВНЗ нікого не готують.

Необхідна підготовка спеціалістів відповідно до потреб національного господарства, уточнення переліку посад, якими можуть займатися бакалаври і магістри. Однією із проблем організації вищої освіти в рамках Болонського процесу є можливість міжнародної студентської мобільності на безкоштовній основі, аж до отримання диплома бакалавра закордонного ВНЗ.

За даними міжнародного фонду дослідження освітньої політики Україна відноситься до країн з переважанням від'їзної мобільності над

в'їзною. За даними державної служби статистики в Україні навчається близько 43000 іноземних студентів (на початок 2011/12 навчального року) при цьому при річному прийомі понад 8000 осіб. Найбільша кількість іноземних студентів в Україну приїздить з Туркменістану, Китаю, Російської Федерації, Індії та Йорданії. Водночас, ще більша кількість українських громадян здобуває вищу освіту за кордоном. Найбільшою популярністю серед них (за нашими оцінками) користуються Польща, Німеччина, США, Російська Федерація.

За результатами опитувань українських та європейських студентів [14], основними перешкодами до міжнародної мобільності виступають (табл. 3).

Таблиця 3

Перешкоди до міжнародної мобільності

Українські студенти	Європейські студенти
Брак коштів	Брак коштів
Недостатній рівень знання іноземних мов	Недостатній рівень знання іноземних мов
Візові складності	Візові складності
Брак інформації	Брак інформації
Відсутність потреби	Недостатній рівень знання
	Брак інформації
	Обмежений доступ до програм мобільності

Порівняння дозволяє зробити низку висновків про подібність та відмінність перешкод на шляху українських та європейських студентів до мобільності. Загальною проблемою є брак коштів, що особливо гостро відчувається у зв'язку з низьким рівнем життя в Україні. Серйозні перешкоди для українців створюють недостатній рівень знання іноземних мов та візові складності, що не є настільки вагомим в Європі. Проблема з рівнем знань іноземних мов є спадщиною навчання в середній школі, а візові складності є наслідком політичного фактору.

Натомість, серед перешкод європейці виділяють особисті обставини, проблеми з визнанням та організацію навчання, що українськими студентами не сприймаються як вагомні перешкоди [14]. Однак будь-яке нововведення викликає труднощі та проблеми на фоні подолання яких відбувається поступовий розвиток.

Так, комплексна оцінка вищої освіти в Україні яка представлена в монографії «Дослідницькі університети» [14], у контексті її сильних і слабких сторін, отримала свій розвиток у відомому міжнародному рейтингу

національних систем вищої (третинної) освіти, що його складає провідна світова мережа дослідницьких університетів Юніверсітас 21 (U21 Rankings of National Higher Education Systems 2013). На основі міжнародного бенчмаркінгу ресурсного забезпечення вищих навчальних закладів, навколишнього середовища, що передбачає оцінку державної політики й регулювання у сфері вищої освіти, існуючих міжнародних зв'язків ВНЗ і результативності останніх, Україна посіла 2013 року 35-те місце серед 50-ти досліджуваних країн за рівнем розвитку вищої освіти. Лідуючі позиції у світовому рейтингу зайняли США і Швеція (відповідно 1-ше й 2-ге місця), а серед постсоціалістичних країн відзначилися Словенія (23 місце), Чехія (25), Польща (30), Сербія (32), і Угорщина (34).

До конкурентних переваг системи вищої освіти України, за методикою Юніверсітас 21, належать такі, які більшою мірою визначають її «соціальний профіль» або «соціальну структуру», тобто які характеризують ступінь формування системи тих чи інших соціальних інститутів і практик, що дозволяють задовольняти соціальні потреби суспільства або окремих його груп. Сюди можна зарахувати, зокрема, високий рівень гендерної рівності в національному студентському та академічному середовищі, належну якість системи статистичних даних у сфері вищої освіти, високий рівень доступу населення до послуг вищої освіти, що виражається через показники його поширення та загального охоплення ним населення. Водночас згадані індикатори (фактори) не є критично важливими для становлення університетів світового класу. Оцінка ключових факторів глобальної конкурентоспроможності університетів, що визначаються Юніверсітас 21, через такі індикатори, як ресурсне забезпечення вищих навчальних закладів, якість державної політики і регулювання у сфері вищої освіти, а також, що особливо важливо, результативність (продуктивність) ВНЗ, в Україні залишає бажати кращого.

Проблеми свідчать про необхідність подальшого реформування системи освіти України. 1 липня 2014 року Верховна Рада України ухвалила Закон України «Про вищу освіту». Новий закон передбачає цикл змін:

- розширення автономії ВНЗ. Це означає, що ВНЗ матимуть право розпоряджатися заробленими коштами на власний розсуд, зможуть самостійно визначати організацію навчального процесу;

- ВНЗ формуватимуть свої програми, вирішуватимуть, які саме дисципліни туди занести.

- законодавчо закріплюється ЗНО як основний критерій при вступі до ВНЗ. Конкурентний бал визначатимуть сертифікати ЗНО та середній бал атестата у співвідношенні не менше 20 % на кожний сертифікат і не більше 10 % для бала в атестаті;

- узгоджується ступенева система вищої освіти України з європейською. Зокрема, узгоджується національна рамка класифікацій, встановлюються

такі освітні рівні й ступені: «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр», «доктор філософії», «доктор наук». «Спеціаліст» і «кандидат наук» у законопроекті відсутні, вони прирівнюватимуться до «магістра» та «доктора філософії» відповідно;

– ВНЗ зможуть видавати власні документи про вищу освіту та дипломи державного зразка;

– до єдиної державної електронної бази з питань освіти вноситиметься вся інформація про видані дипломи. Доступ до бази здійснюватиметься через офіційний веб-сайт МОН України;

– планується створення Національного агентства з якості вищої освіти, яке здійснюватиме ліцензійну експертизу, а також акредитацію спеціальностей;

– конкретно визначаються три типи ВНЗ: університети, академії, інститути;

– устанавлюється новий порядок присудження ВНЗ статусу національного й дослідного (здійснюється за поданням Національного агентства з якості вищої освіти);

Ці зміни спрямовані на розв'язання складних проблем. Ситуація на ринку послуг не дасть жодної можливості університетам ухилитися від вирішення невідкладних завдань. Неякісний ВНЗ приречений на зникнення з освітнього поля України.

На підставі дослідження аналітичних матеріалів, визначено, що у сфері вищої освіти України відбулися великі зміни, особливо важливим є приєднання України до Болонської системи. Однак, низка проблем та недоліків потребує подальшого удосконалення, що і передбачено новим Законом України «Про вищу освіту» у якому говориться про створення умов для розкриття та реалізації освітнього потенціалу України.

1. Андрущенко В. П. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного огляду) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України, 2001. – № 1. – С. 11–17. 2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / склад авт. : Андрущенко В. П., Бех І. Д., Биков В. Ю. та ін. / за ред. В. Г. Кременя. – НАПН України. – К. : Пед.думка, 2011. – 301 с. 3. Артемчук Г. І. Вища школа України : реалії і тенденції розвитку / Г. І. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. – К. : Ленвіт, 2004. – 176 с. 4. Луговий В. І. Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освіт. політики / В. І. Луговий. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с. 5. Луговий В. І. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України : тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – 2012. – № 3. – С. 16–28. 6. Згуровський М. Реформа вищої освіти – необхідний чинник суспільних перетворень [Електронний ресурс] / М. Згуровський // Зеркало тижня. Україна, 2012. – № 2. – 23 січ. – Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/SOCIETY/reforma_vischoyi_ოსვiti__neobhidniy_chinnik_susplnih_peretvoren.html. – Назва з екрана. 7. Яблонський В. А. Щодо концепції реформування вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] / В. А. Яблонський. – Режим доступу : <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Jablonskiy1.htm>. – Назва з екрана. 8. Яблонський В. А.

Вища освіта України на рубежі тисячоліть : пробл. глобалізації та інтернаціоналізації / В. А. Яблонський. – К., 1998. – 227 с. **9.** Войтенко Г. О. Проблеми і шляхи реформування вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] / Г. О. Войтенко, В. П. Войтенко, Л. О. Теліс // Філософські дослідження : зб. наук. пр. – Луганськ, 2011. – № 14. – Режим доступу : <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1169>. **10.** М. Винницький. Впровадження третього циклу вищої освіти – ключ до успіху Болонського процесу / М. Винницький // Вища школа. – 2008. – № 12. – С. 20–27. **11.** Киркач В. М. Філософські аспекти педагогіки у контексті Болонського процесу / В. М. Киркач // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : Зб. наук. праць. Випуск XIX. – К. : Міленіум, 2007. – С. 265–273. **12.** Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні : монографія / [А. Ф. Павленко, Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький та ін.]; за заг. ред. д.е.н., проф. А. Ф. Павленка та д.е.н., проф. Л. Л. Антонюк. – К. : КНЕУ, 2014. – 350 с. **13.** Семиноженко В. «Повернути науку в Україну» // Урядовий кур'єр, № 48 (4446) 17 березня 2011 року. **14.** Входження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження : моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнародний Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с. **15.** Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556–VII. – Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38. – С. 2004.

Рецензент: д.псих.н., професор Михальчук Н. О.

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

ОБРАЗ ІСТОРИЧНОЇ БАТЬКІВЩИНИ У РОМАНІ У. САМЧУКА «НА БІЛОМУ КОНІ»

***Анотація.** У статті досліджено особливості написання автобіографічного роману У. Самчука «На білому коні». Розкрито специфіку створення автором образу історичної батьківщини. Висвітлено закономірності побудови образу та сутність основних його складових, відображених у матеріалах цього наукового дослідження, яке є продовженням наукових пошуків автора у створенні циклу «Історичне образознавство».*

***Ключові слова:** історичне образознавство, історичний образ, Батьківщина, У. Самчук, «На білому коні», Волинь, література.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности написания автобиографического романа У. Самчука «На белом коне». Раскрыто специфику создания автором образа исторической родины. Освещена закономерность построения образа и сущность основных его составляющих, отображенных в материалах этого научного исследования, которое является продолжением научных исканий автора в создании цикла «Историческое образознание».*

***Ключевые слова:** Историческое образознание, исторический образ, Родина, У. Самчук, «На белом коне», Волинь, литература.*

***Annotation.** In the article the features of writing of U. Samchuk's autobiographic novel «On a white horse» are investigated. Specificity of the author's creation the image of the historical homeland is reflected. A pattern of image construction and its main components are displayed in the materials of scientific research, which is a continuation of the author's scientific investigations in creating the series «Historical image studies».*

***Keywords:** historical image studies, historical image, Motherland, U. Samchuk, «On a white horse», Volyn, literature.*

Проблема дослідження історичних образів має місце, з одного боку, як проблема розвідки історичного середовища, в якому постав образ, а з іншого, як дослідження архітектоніки образу, особливостей його конструювання тощо. Взаємозв'язок історичного образу та особистості, як першоджерела та носія цього образу, наявний у випадку історичної спорідненості носія та продукту історії. Історичний тип мислення уможливорює творення історичних образів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, проведений відомим рівненським істориком Андрієм Жив'юком, дає підстави стверджувати про наявність трьох типів публікацій, що стосуються творчості У. Самчука: а) рецензії та відгуки, б) літературознавчі розвідки та огляди, в) дисертаційні дослідження [1]. Серед вітчизняних досліджень заслуговують на увагу наукові праці А. Власенко-Бойцун [2], Є. Штендери [3], Ю. Мариненка [4] та ін. Літературознавчий аналіз публіцистики У. Самчука здійснила Н. Буркалець [5]. Творчості Уласа Самчука присвячена докторська дисертація І. Руснак [6].

Метою нашої статті є дослідження особливості формування образу історичної батьківщини в романі У. Самчука «На білому коні».

Історичне минуле – це, передусім, також і те особливе, окреслене часом і простором суспільне буття, що було осягнене мисленням минулих поколінь та увічнене наступними поколіннями в образах суспільної пам'яті. Образ історичного минулого є одним з типових уявлень в історії та містить, з-поміж інших поширених складових, також і образ історичної батьківщини. На шляху історичного поступу батьківщина постає відправною точкою власної історії.

Роман Уласа Самчука «На білому коні» написаний автором у зрілому віці, що дало йому змогу багаторазово провести перевірку основоположних цінностей особистого життя, розставити акценти і виявити те, що було найважливішим та стало наріжним каменем його духовного світу. Разом з іншими епохальними образами У. Самчук створює неповторний образ історичної батьківщини.

«У житті кожної людини є час і місце, що творять вісь її буття», – зазначив письменник [7, с. 11]. Для автора знаменитих романів «Марія», «Волинь» та багатьох інших тією першою миттевістю історичного часу стало 7 березня 1927 р., коли він залишив дім своїх батьків. Разом з тим, У. Самчук відправною точкою того суспільного часу, який йому довелося впізнати, називає 22 червня 1941 р. «Ця неділя, цей 22 червня – границя між вчора і завтра, перед нами», – пише автор роману «На білому коні». «І що мали робити ми?», – розмірковує У. Самчук. «Нічого іншого, як іти по слідах війни на той наш зачарований схід, ту нашу безмовну батьківщину, по землі якої, як і в давні часи, гарцюють ворожі армії, не питаючи нашої згоди і не бажаючи там нас бачити взагалі. Але та земля – наша земля, там нас хочуть бачити, і ми там хочемо бути, і ми там будемо», – стверджує автор для якого цілком очевидним стає нероздільність понять «батьківщина», «буття», «боротьба» і «будучина» [7, с. 63].

У. Самчук не вірить, що новітня українська історія може бути принесена звідкись зовні й назавше утверджена зброєю завойовників. «Ці дні (22.06–5.07.1941 р. – прим. Я. М.) показали навіть найбільшим оптимістам, що Україна, яку відкривають колюмби «нової Європи», не для нас, ми там

зайві, і доля її передрішена принаймні на тисячу років наперед», - читаємо у романі [7, с. 74].

Письменник, що став людиною світу, залишивши на добрий десяток літ свій рідний край, напружено чекає зустрічі з ним. І ось він, разом з невтомною у своєму шаленому прагненні переінакшити світ Оленою Телігою, знаходить можливість повернутися на батьківщину своїх предків. Коли шукачі рідної землі десь поблизу Перемишля перейшли вбхід Сян та натрапили на перше українське село, схвильований Самчук не втримався, щоб не сказати: «Перед нами перше справжнє українське село – символ і основа нашої національної природи. Привіт тобі, рідне!» [7, с. 83].

Трохи згодом, бо аж 17 липня 1941 р. У. Самчук у Судовій Вишні ще раз захоплено відзначає: «Під рідною селянською стріхою стільки приязні і стільки теплої уваги. Ми дома!» [7, с. 91]. «І мені здавалося, – продовжує письменник, – що на світі нема чемніших, щиріших і чесніших селян, як у нашій чудовій Галичині».

Очікуючи зустрічі з своїм рідним селом на Волині, письменник приходить до висновку, що «можна пережити роки і роки, війни і революції, переїхати континенти, переплисти океани, перечитати гори книг, пізнати вулиці і перевулки Парижу, але такі назви, як Дермань, Рахманів, Обичі, Жолобки, Тилявка, всі ті немощені шляхи, всі урочища і займиська сидітимуть у твоїй душі, як гострі цвяхи, і вимагатимуть данини» [7, с. 119].

Організація переїзду з Генерального Губернаторства до Рейхскомісаріату Україна вимагала чимало зусиль і часу, а тому письменник вимушений був зупинитися в прикордонному містечку Броди. В очікуванні залагодження формальностей та приїзду необхідних людей-провідників Улас Самчук робить перший аналіз побаченого.

«Сонце, що безучасно западало за обрій, теплі тіні від жовтогарячих дахів і зелених старих, обчухраних лип, безробітна юрба людей, що вешталися по нерівних цегляних хідниках, стіни і паркани, заліплені вперемішку плакатами «За Родіну, за Сталіна», «Слава переможній армії Гітлера» і палкими привітаннями Україні та її героям, з тризубами і жовтосиніми прапорами – все це разом творило загальний тон часу, у якому Україна рвалася назовні з усіх щілин землі...», – завважає письменник на сторінках роману [7, с. 125].

Спостереження за оточенням та роздуми про батьківщину наводять письменника на думку про сутність історії та її зв'язок «з нервом простору, в якому появляємося на світ». У. Самчук пише: «Історія – це така хемічна лабораторія, у якій примхливі майстри перемішують сонце, вітри, небо і землю, роблять з цього білі і червоні тільця нашої крові і цим висловлюють нашу природу не лишень фізики і хемії, але й ту «подобу Божу», що дає музику Бетговена і філософію Арістотеля» [7, с. 124–125]. «...Все те, що

звемо патріотизмом, – продовжує автор, – це також своєрідна біологія, естетика і мораль. А з цього – біль і туга за кожним шматком того оточення, з якого виходили у простір свідомості».

Письменник, як невід’ємну частину власного «простору свідомості», згадує найкраще місто своєї юності. «Львів був для мене як письменника хрещеним батьком. Я познайомився з ним ще на зорі моєї юності, але це було здалека. Зблизька побачив його вперше 1926 року, коли мені було двадцять один рік. ...Я був типовим волинським селяком і провінціалом. Велике місто з трамваями і високими будовами було для мене мрією. Львів же, у якому виходив «Громадський голос», «Діло», «Новий час», де була «Просвіта», «Наукове товариство ім. Шевченка» і «Дністер» був для мене Меккою» [7, с. 97]. «А взагалі, – продовжує трохи згодом письменник, – Львів був для мене тією батьківщиною духа, де виростала нова, модерна, здорова, демократична Україна західного типу, систему відродження якої я волів би поширити на решту української території» [1, с. 102].

У. Самчук критично оцінює соціальне середовище, у якому він зріс. Автор пише: «Я був завжди в гострій опозиції до сковородинського «не шукай щастя за морем», бо яке щастя між людьми, які не потрапили сформувати норм вищого рівня, відцуралися міста, торгівлі, промислу, підприємств, індустрії, замкнулися в колі найнижчих інтересів і лишень віками безсило нарікали на якусь абстрактну долю, яка ніби завинила в їх становищі» [7, с. 141].

«Село (Тилявка, куди свого часу переїхала родина Самчуків, – прим. Я. М.), як здебільшого села цього повіту, без особливого минулого, невеликої культури...» [7, с. 141] Проте вже після вражень від зустрічі з Тилявкою, родиною та земляками У. Самчук зізнається: «Це було щось з тієї казки, яку нам інколи розповідає саме життя» [7, с. 149]. Згодом автор таки констатує, що «земля наша мало давала нагоди жити великим життям. Особливо, – каже він, – у цих наших рамцях глибокої провінції, національного безправ’я і соціальної безпорадності». Причину кризового стану автор вбачає у відсутності історичних уявлень його земляків. «Бо хіба ніде на планеті так мало уявляли про історично діючий час, як серед мого середовища», – зазначає письменник. «Розуміється, між нами були школені «батюшки», плекані поміщики, вчена інтелігенція («пани»). У Крем’янці була гімназія, у Києві університет, у Москві «Художественный театр», у Петербурзі «Императорский балет». Був Достоевський, був Чайковський, був Менделєєв...Але нічого цього не було у сфері мислення і діяння того оточення, в якому я народився і ріс. Ми перебували у стані історично задоволеної стагнації», – робить висновок У. Самчук.

У Дермань, що на Волині, автор приїхав після тривалої розлуки з ним 16 серпня 1941 року. «Дермань для мене центр центрів на планеті. І не тільки тому, що десь там і колись там я народився...Але також тому, що це

справді «село неначе писанка», з його древнім Троїцьким монастирем, Свято-Федорівською учительською семінарією, садами, парками, гаями, яругами, пречудовими переказами та легендами.

А також і тому, що тут родилися, вмирали і знов родилися мої батьки, діди, прадіди і прапрадіди...», – резюмує письменник [7, с. 152].

Яскраві картини зустрічі з «центром центрів на планеті», з його малою батьківщиною штовхають У. Самчука до філософських роздумів. Він визначає, що «людина здебільша живе життям минулого, особливо раннього, початкового... Дитинство живе в людині від початку до кінця її життєвого кола, бо це найкраща частина її центру, вічно оживаюча субстанція, яка утримує її в чистоті й оптимізмі» [7, с. 154].

Вражений щирим і безпосереднім спілкуванням з близькими йому людьми письменник в емоційному пориві береться стверджувати, що: «Все населення країни було моїми рідними» [7, с. 154]. Невдовзі, проте, автор береться шукати й інші витоки своєї прив'язаності до Дермані. «З церквою пов'язане ціле життя тутешньої (дерманської – прим. Я. М.) людини, особливо в її ранніх роках, – пише він. І не лише релігійне, а передусім соціальне, громадське, суспільне, культурне. Для селянської дитини це було єдине місце, де вона відривалася від нудної буденщини. Великдень, Трійця, Різдво, Водохрищі, крашанки, коляда. Сюди сходилися різні люди: «пани», учителі, учні, службовці, чехи, жида, «москалі» (солдати), що приходили на відпустку, матроси, гвардійці. Все це давало поживу фантазії, викликало бажання пізнати світ і життя поза об'рями цього простору. Це було свято серед буднів, барвистість серед сірости, музика серед беззвучности» [7, с. 159–160].

У. Самчук яскравими барвами змальовує картини рідного краю: «Крупець, Почаївська Рудня, Вербя, Птиче... Назви чуті з дитинства, сильно пахне дулібами, вайлуваті, дебелі, раз на тиждень голені дядьки, розливний, лінивий говір, знайомі будови, знайомі вози, вишневі хутори» [7, с. 127]. А ось опис Дубно чи, радше, історична пам'ять про нього, змальовані в романі: «Це містечко над Іквою з руїнами замка належало колись князям Любомирським, пізніше, після польського повстання, перейшло до князів Демидових, за царя було моїм повітовим чи пак «уездним» містом...» [7, с. 127].

В описі Рівного, написаному під враженням першої воєнного часу поїздки до нього 6 серпня 1941 року, читаємо сумовите, майже як у Короленка: «Місто Рівне, що його більшовики вперто величають Ровно, ніколи не відзначалося красотою краєвидів чи вибагливістю архітектури. Це типова творчість російського, казньонного походження, без традиції, гармонії і тепла» [7, с. 128–129].

Про Кременець, що на самому півдні Волині, та з яким пов'язані роки гімназійного навчання У. Самчука, знаходимо ностальгійні нотки: «А ось знову знані казарми, що чомусь мене цікавили... Як це все гостро тримається

в пам'яті – занедбаний воєнний собор, знайомі крейдяні, всипані кременем поля, зелені луки... І той самий Крем'янець – колиска мого юнацтва, захований в долині, як якийсь скарб, з його маленьким залізничним двориком, з якого я не раз кудись виїжджав і останній раз виїхав одного сьомого березня» [7, с. 137].

З особливим натхненням письменник пише про Гуцівщину – землю його батьків: «Я вирвався звідсіля і пішов у світ, але я тут побачив світ і пізнав його, це та точка плянети, що дала мені перше опертя з ембріону моєї матері і мого батька, з атома їх духа і тіла, щоб пізніше я став частиною великого видимого космосу, буття. І саме тому ця точка планети для мене така дорога» [7, с. 160].

Уявлення У. Самчука про батьківщину не обмежувались образами рідного краю, хоча й брали з них свій початок. В романі «На білому коні» письменник неодноразово згадує Київ. Для нього це місто стало уособленням всієї України. «У Київ – на білому коні», – такий основний лейтмотив роману. «Серце України билося в Києві. Серце, повне невгасимого вогню і живої гарячої крові. І як довго воно билося, так довго народ України жив. Жив мимо волі всього» [7, с. 209]. Трохи згодом письменник ще рельєфніше сформулює власне бажання жити, творити, прагнути і боротися на землі своїх предків: «Я хочу і мушу бути в забороненому для мене Києві, пише він, – Польща не Польща, союз не союз, ост не ост, хочу стояти на горі Володимира і бачити простір, по якому пройшли скити, гуни, печеніги, варяги, монголи, слав'яни – всі ті, що їх кров тече в моїх жилах» [7, с. 242].

У. Самчук віддає собі звіт у тому, що його батьківщина – це не лише особистий центр всесвіту, але й етнічний, соціальний, релігійний та навіть політичний його першопочаток. Саме тому автор роману намагається з'ясувати закономірність безправ'я, беззаконня та безладу на його землі. «Здавалося, ця війна прийшла сюди також тому, що в цьому просторі ніколи не було здорових політичних умов для здорового політичного розвитку. Культ і філософія «держиморди» домінували абсолютно, і на цьому будувалися основи правного буття держав, імперій і республік», – робить він висновок [7, с. 225].

Досить символічними є міркування письменника про обшири його батьківщини: «Для мене Україна, пише він, – не лише над Дніпром, але й над Волгою, над Рейном, над Міссісіпі, над Амазонкою, над Конго. Нема місця на плянеті, яке б мене, українця, не цікавило» [7, с. 226].

«Із часу видання спадщини Уласа Самчука в незалежній Україні, – пише І. Руснак, – він входив у свідомість сучасного українця як «образотворець «времени лютого» (Г. Костюк), «Гомер ХХ століття» (С. Пінчук), а за власним спостереженням письменника – «як літописець українського простору» [6].

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що образ історичної батьківщини в романі Уласа Самчука «На білому коні» містить такі наступні складові, як образ історичного місця (топос), образи природного та соціального середовища, вихідну точку життєдіяльності, простір звершень, місце зародження свідомості (тут «свідомість» – сукупність світоглядних позицій).

Історична батьківщина, що відображена У. Самчуком в романі «На білому коні» в якості місця зародження власної історії, постає також і тим невичерпним джерелом української етнічної культури автора, яка насажує його творити історію всесвіту.

1. Жив'юк А. А. Між Сциллою політики і Харибдою творчості: громадсько-політичний портрет Уласа Самчука / Андрій Жив'юк. – Рівне : «Ліста-М», 2004. – 184 с.
2. Власенко-Бойцун А. Хроніки, романи і мемуари У. Самчука / Анна-Марія Власенко-Бойцун // Есеї і рецензії. Essays and reviews by Anna Vlasenko-Bojcsun. Coral Springs – Miami, 1983. – С. 28–43.
3. Штендера Є. Роман Уласа Самчука «На твердій землі»; критичний розгляд / Євген Штендера. Дисертація (Едмонтон-Альберта, 1979). [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://samchuk.ua.edu.ua/litinst.htm>
4. Мартиненко Ю. Місія : проблеми національної ідентичності в українській прозі 40–50-х років ХХ століття / Ю. Мартиненко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2004. – 328 с.
5. Буркалець Н. Мистецтво уласа Самчука – публіцистика (за матеріалами газети «Волинь») / Н. Буркалець. – С. 21–27 // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка : Літературознавство. Вип. 6. У 95-річчя народження Уласа Самчука ТДПУ ім. В. Гнатюка; Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : ТДПУ, 2000. – 151 с.
6. Руснак Ірина Євгенівна Художня модифікація національної історіософії в прозі Уласа Самчука : Дис. д-ра наук – 10.01.01. – 2007 [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.lib.ua-ru.net/diss/cont/349196.html
7. Самчук У. О. На білому коні : Спомини і враження / Улас Самчук. Видання друге. – Вінніпег (Канада) : Видання т-ва «Волинь», 1972. – 250 с.

Рецензент: к.і.н., доцент Жив'юк А. А.

РОЗДІЛ 2 ІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 31 (075.8)

Джунь Й. В., д.ф.-м.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет, м. Рівне).

МАТЕМАТИЧНЕ ЕСЕ ПРО ПОНЯТТЯ ОДНОРІДНИХ ВЕЛИЧИН У СТАТИСТИЦІ

Анотація. В статті досліджено поняття «однорідна сукупність», яке часто зустрічається в підручниках з предмету «Статистика». Розкрито нечіткість його трактовок і їх відокремленість від теорії оцінок, незважаючи на те, що саме проблема оцінювання є пріоритетною при визначенні середніх величин. Піддано критиці сумнівний, невідомого походження критерій, згідно якого однорідними є спостереження у яких коефіцієнт варіації $\mathcal{V} < 33\%$. Запропоновано математично обґрунтоване строге поняття «однорідна сукупність» – це сукупність статистичних даних, вагова функція розподілу яких є сталою. Показано, що такою властивістю володіє лише закон Гауса, отже однорідними є лише такі статистичні дані, які мають нормальний розподіл.

Ключові слова: однорідна сукупність, вагова функція, нормальний розподіл.

Аннотация. В статье исследовано понятие «однородная совокупность», которое часто встречается в учебниках по предмету «Статистика». Раскрыты нечеткость его трактовок и их отстраненность от теории оценок, хотя именно проблема оценивания является приоритетной в определении средних величин. Поддано критике сомнительный, неизвестного происхождения критерий, в соответствии с которым однородными есть наблюдения, у которых коэффициент вариации $\mathcal{V} < 33\%$. Обосновано и предложено математически строгое понятие «однородная совокупность» – это совокупность статистических данных, весовая функция которых есть константой. Показано, что такое свойство присуще только закону Гаусса, таким образом, однородными есть только те статистические данные, которые имеют нормальное распределение.

Ключевые слова: однородная совокупность, весовая функция, нормальное распределение.

Annotation. The article examines the concept of «homogenous population» which is often found in the textbooks in «Statistics». Illegibility of its interpretations and standoffishness from the estimation theory although just the

problem of estimation is priority in determination of half values is shown. The questionable criterion of unknown origin according to which the observations are homogenous and they have the variation coefficient is criticized. The author of the article substantiated and suggested the mathematically strict concept «homogenous population» – it is totality of statistical data and their weight function which is constant. It is shown that this property belongs only to the Gauss' law, thus, only statistical data which have normal distribution are homogenous.

Keywords: *homogeneous population, weight function, normal distribution.*

У науковій і навчально-методичній літературі зі статистики часто використовуються поняття, які мають досить неоднозначний, розпливчатий зміст. Наприклад, існує більше двадцяти різних визначень поняття «ринок праці», де кожен з авторів трактує його по-своєму, часто міняючи одну категорію на іншу, ще більш нечітку. Таку ж саму долю має трактування поняття однорідних величин у статистиці, відносно якого деякі автори відкрито пишуть про його неоднозначність і відносність [1]. Більше того, у статистичній літературі (і навіть у підручниках), «гуляють» досить сумнівні з математичної точки зору правила, наприклад, критерій однорідності. Згідно цього, так би мовити, «критерію», цілком абсурдного з точки зору теорії перевірки гіпотез, однорідними слід вважати спостереження, у яких квадратичний коефіцієнт варіації менше 33 %, хоча цілком очевидно, що однорідність даних не може визначатись ні їх дисперсією і, тим більше, значенням їх середнього арифметичного. Одним з найкращих методів, за допомогою якого можна надати будь яким категоріям чіткий і цілком однозначний зміст, є їх математизація.

Актуальність нашого дослідження полягає в розробці чіткого математичного обґрунтування поняття «однорідність даних», оскільки воно є одним із базових у статистиці. Для такого обґрунтування нами були використані основні поняття теорії оцінювання і математична теорія вагових функцій, яка детально викладена в роботі [2, с. 55].

Аналіз робіт з проблеми однорідності даних засвідчує таке. У статистичній навчальній літературі і в інтернет-джерелах досить часто зустрічається поняття «однорідні групи», «однорідні величини», «однорідність». Наголошується, що неоднорідні за складом сукупності потрібно розбивати на однорідні групи. Проте пояснень відносно того, що таке однорідна група, однорідна сукупність, а також рекомендацій відносно того, яким же чином можна протестувати сукупність «на однорідність», як правило, не дається. Це здається дуже дивним, оскільки поняття «якісно однорідних сукупностей» пронизує всю статистику наскрізь. Така ситуація не дозволяє якимось чином зрозуміти суть «однорідності», а й відповідно і саму суть статистичного аналізу. Якщо ж у підручнику з високими міністерськими грифами і подається якесь визначення поняття однорідності, то воно

скоріше нагадує за своїм змістом або ж щасливі догадки Аліси в країні чудес, або, в кращому випадку, нагадує мудру словесну еквілібристику Цицерона про ту саму однорідність. Наведемо кілька таких визначень: У навчальному посібнику [3, с. 89] (із серії «Вища освіта ХХІ століття») дано таке визначення: «Однорідні сукупності – це сукупності, елементи яких мають спільні властивості та належать до одного класу, типу». Що може дати таке досить таки туманне і нечітке визначення студенту. Можна з впевненістю сказати, що він не зрозуміє, що це таке. Візьмемо для прикладу сукупність банків України: всі вони мають спільні властивості, належать до одного класу установ і одного типу. То чи є сукупність банків, згідно цього визначення, однорідною чи не однорідною цілком не зрозуміло, тим більше, наприклад, для студента. В підручнику [4, розділ 2.1.3], зазначено, що багато дослідників мають неоднакові погляди на проблему однорідності і наводиться таке її визначення: «Поняття однорідності сукупності спостережень охоплює якісну і кількісну однорідність. Під першою треба розуміти однорідність, яка визначається однотипністю економічних об'єктів, їх однаковою якістю та певним призначенням, а під другою – однорідність групи одиниць сукупності, що визначається на основі кількісних ознак». Але як саме визначається однорідність на основі кількісних ознак, не сказано. Лише констатується: «При цьому обидва поняття діалектично взаємопов'язані і кількісна однорідність можлива лише за наявності одноякісності явищ та процесів, що «утворюють сукупність спостережень». Як бачимо, знову поняття однорідності визначається на основі ще більш нечітких категорій. На освітньому порталі «Українська педагогіка» [5] дається таке поняття: «Однорідна сукупність – якщо одна, чи декілька ознак, що вивчаються, є загальними для всіх одиниць». На сайті [6] таке: «Якісно однорідна сукупність означає, що всі її одиниці належать до одного типу явищ». Джерело [7] повідомляє: «Однорідність індивідуальних значень ознаки – це проявлення їх загальних властивостей, обумовлених основними умовами і закономірностями масового процесу, який породжує дану сукупність. У [8] зазначено: «Сукупності бувають: однорідними, якщо одна чи кілька істотних ознак, які вивчаються, є загальними для всіх одиниць, і неоднорідні – це сукупність, в яку входять явища різного типу». Досить цікавою і оригінальною є інформація про однорідність даних, яка розміщена на блозі «Статистический анализ данных в MS Excel»: «Значимость однородности в статистике трудно переоценить, так как она напрямую влияет на точность рассчитываемых показателей и качество аналитических выводов. Чем однороднее данные, тем надежнее и адекватнее реализм результаты статистического анализа. Однородность – понятие относительное и растяжимое. Она не имеет точных границ и критериев. Под однородными данными следует понимать некоторый уровень их рассеяния, при котором рассчитываемые статистические показатели (средняя и проч.) будут давать

надежную и качественную характеристику анализируемой совокупности. Граница, отделяющая однородные данные от неоднородных, плавная и размытая. Основным мерилom разброса (и однородности) являются показатели вариации». Ось так. Майже в усіх підручниках зі статистики наводиться наступне правило, згідно якого спостереження вважаються однорідними, якщо коефіцієнт варіації сукупності:

$$g = \frac{\sigma}{\bar{x}} \cdot 100\% < 33\% \quad (1)$$

де \bar{x} – середнє вибіркове, а σ – оцінка дисперсії вибірки.

Правило (1) наводиться скрізь, як кінцева істина, без будь-якого посилання на джерело його походження чи, принаймні, на праці, де воно обґрунтовано. Те, що правило (1) безглузде з точки зору математики і теорії оцінок, – це нікого не турбує. Дослідники, які займаються конкретною науковою роботою, бачать всю сумнівність цього «правила». Наприклад, коли зважувати на аналітичних вагах зразок вагою $\sigma < 3\sigma$ то спостереження «однорідні», а коли $\sigma \geq 3\sigma$, спостереження раптом стають «неоднорідними», навіть на порчених вагах. Головне, щоб вага була велика, – хіба це не безглуздо? Однорідність даних забезпечується метрологічним налаштуванням приладу і правильною методикою вимірювань, а не вагою зразка, яка до однорідності не має ніякого відношення.

Найбільш грамотним (на жаль лише інтуїтивно) є означення однорідності сукупності, дане в роботі [9, с. 8] «Однорідність: належність всіх елементів ряду і їх вибіркових статистичних параметрів (середнього, дисперсії) до однієї сукупності». Між тим існує цілком однозначне і обґрунтоване поняття однорідності даних, яке впливає з чистих і прозорих ідей засновників статистики В. Петті, А. Кетле, а найперш – сера Р. Фішера. Поняття однорідності нерозривно пов'язано з поняттям середньої величини, яку А. Кетле вважав основним методом статистичного аналізу, а А. Баулі навіть всю статистику назвав «наукою середніх величин». Згідно з теорією середніх величин А. Кетле, будь-яке явище чи процес формується під впливом двох видів факторів – постійних і випадкових. Випадкові фактори спричиняють розподіл результатів навкруги середньої. Головна мета статистики середніх – це отримати найбільш надійні значення цих середніх і їх точності. Згідно з вченням К. Пірсона [10] судить про те, які є спостереження однорідні чи ні визначаються саме особливими властивостями розподілу результатів статистичних спостережень y_i .

Метою і завданням нашого дослідження є створення однозначного і чіткого математичного обґрунтування поняття однорідних величин у статистиці, одного із найважливіших в теорії групувань.

Одним із головних завдань теорії групувань є розбиття неоднорідної за складом сукупності на однорідні групи, оскільки лише в цьому разі середні арифметичні по таким групам забезпечують ефективне оцінювання тих чи інших показників. Окрім того, щоб показати математичну суть поняття однорідності даних у статистиці, необхідно скористатись теорією вагової функції, яка розроблена з метою забезпечення ефективного оцінювання середньої величини по статистичній сукупності за допомогою наступної формули, яка передбачає застосування методу послідовних наближень [2]:

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^n y_i \cdot p(x_i) / \sum_{i=1}^n p(x_i), \quad (2)$$

де $x_i = y_i - \bar{x}$; y_i – результати спостережень, а вагова функція:

$$p(x_i) = y_i' [y_i x_i]^{-1} = x_i^{-1} \ln' y_i. \quad (3)$$

Замінюючи у рівнянні (3) $\ln' y_i$ канонічною формою сімейств розподілів Пірсона [11, с. 101], отримуємо таку загальну аналітичну форму вагової функції (4):

$$p(x_i) = (k_0 + k_1 x + k_2 x^2)^{-1} + k_1 [x(k_0 + k_1 x + k_2 x)^{-1}], \quad (4)$$

де k_0, k_1, k_2 – сталі для кожного розподілу коефіцієнти, які обчислюють за відомими формулами [11, с.101] і які залежать від асиметрії і ексцесу розподілу похибок спостережень.

Формула (4) задає нескінчену множину вагових функцій $p(x)$, і кожен статистичний розподіл має свою, властиву лише йому вагову функцію. Та слід звернути особливу увагу на наступну обставину: якщо в (4) $x = 0$, то при $k_1 \neq 0$ (асиметрія розподілу), ваги $p(x)$ стають нескінченними.

Таким чином, якщо статистичний розподіл результатів спостережень має значиму асиметрію, то у відповідності з теорією оцінок, середню взагалі не можна обраховувати внаслідок того, що вагова функція розподілу має вироджений характер. Іншими словами, при $A = 0$ функція $p(x)$ є сингулярною і будь-яке оцінювання з такою функцією є недопустимим.

Для закону Гауса ($A = 0$; $\varepsilon = \beta_2 - 3 = 0, k_1 = k_2 = 0$) вагова функція (5) набуває вигляду константи:

$$p(x_i) = 1 / \sigma^2, \quad (5)$$

де σ^2 - оцінка дисперсії статистичного розподілу вибірки.

З наведеного можна зробити висновок, що статистичні дані мають однакову точність (є якісно однорідними) лише в тому разі, коли ці дані підкоряються нормальному закону розподілу. І лише такі дані можна з повним правом осереднювати, оскільки вони всі мають однакові ваги, тобто, статистичні величини чи дані, розподіл яких не є нормальним, однорідними вважатись не можуть, так як в цьому разі, згідно з формулою (3), вони мають різну якість по точності, тому просте осереднення таких даних є недопустимим. Зазначимо, що вагова функція $p(x)$, яка підтверджує такий висновок, має розмірність оберненої дисперсії, а в загальному вигляді $p(x)$ – це обернена дисперсія спостереження, похибка якого x .

Коротко підсумуємо основні *результати дослідження*:

1. Виходячи з формули (5), можна зробити наступний *важливий висновок*: *унікальною особливістю спостережень, які підкоряються закону Гауса, є те, що всі вони у цьому випадку мають однакову вагу, тобто всі спостереження, які підкоряються нормальному закону, мають однакову точність. А це означає, що лише в цьому випадку середня проста є ефективною оцінкою центра вибірки.*

2. Формула (4) показує, що за наявності асиметрії статистичних даних їх вагова функція стає виродженою. Це означає, що для таких даних саме поняття середньої величини втрачає свій зміст.

3. «Правило», згідно з яким спостереження вважають однорідними, якщо квадратичний коефіцієнт варіації менше ніж 33 %, є абсурдним, оскільки однорідність даних, як бачимо із формул (4) і (5), визначається виключно формою їх закону розподілу, а саме, його нормальністю і не залежить від того, яким є середнє значення вибірки чи її дисперсія.

Викликає здивування той факт, що це «правило» стільки років використовувалось вченими мужами вже після того, як появилася сучасна теорія оцінок і теорія вагових функцій. Скоріше всього, тут ми маємо справу з типовим академічним обскурантизмом, який в наш час зустрічається не лише серед університетських вчених, а навіть і серед нобелівських лауреатів [2]. Може здатись, що вимоги, які ми висуваємо до поняття однорідності даних, є занадто строгими. На це можна відповісти словами А. Пуанкаре: «Математична строгість не визначає всього, але там, де її нема, – нема нічого».

За підсумками дослідження, можна дати математично точне і цілком однозначне визначення: *якісно однорідною можна вважати лише таку статистичну сукупність, яка має нормальний розподіл з досліджуваного параметру. Отже, єдиним критерієм однорідності даних є форма закону розподілу статистичної сукупності – якщо ця форма Гаусова, то лише такі дані можна вважати однорідними і ніякі інші.*

Тестування на нормальність розподілу вибірки застосовують відомим чином: або за допомогою χ^2 – квадрат критерію Пірсона, або за

допомогою перевірки статистичних гіпотез: $A = 0$, $\varepsilon = 0$. *Будь-яке значиме (по асиметрії та ексцесу) відхилення розподілу статистичної сукупності від закону Гауса означає різні ваги спостережень (їх різну якість і їх різну їх точність). Такі спостереження є вже якісно неоднорідними, оскільки проті середні для оцінки типового рівня ознаки в даному разі обчислювати не можна. У цьому випадку ефективними оцінками є зважені середні, які обчислюються за формулою (4). При цьому, оцінку ваг $p(x)$ ми не рекомендуємо обчислювати за формулою (4), у якій оцінки отримані методом моментів, а за формулою (3), у якій оцінки параметрів функції щільності у обчислюються методом максимальної правдоподібності на основі універсального закону похибок Пірсона- Джеффріса [2, с. 59].*

При перевірці гіпотези на нормальність за допомогою статистичних кумулянт асиметрії і ексцесу, можна звернутись до роботи [2, с. 82], у якій наведено детальний і розширений аналіз конкретних випадків діагностики на однорідність.

- 1.** Статистический анализ данных в MS Excel [Электронный ресурс] // Режим доступа : publications.hse.ru/books/82235802
- 2.** Джуль И. В. Неклассическая теория погрешностей измерений / И. В. Джуль. Издательский дом ЕСТЕРО : Ровно, 2015. – 168 с.
- 3.** Уманець Т. В. Загальна теорія статистики / Т. В. Уманець. Навч. посіб. – К. : Знання, 2006. – 239 с.
- 4.** Поняття однорідності спостережень. – Економетрія. Навч. посіб. [Електронний ресурс] // Режим доступу : lection.com.ua/econometry/ecnavpos/ponyattya-odnorodnosti-sposterezhen-econometriya-navchalniy-posibnik
- 5.** Основні поняття статистики. Ймовірність. Сукупність. Вибірка. [Електронний ресурс] // Режим доступу : ukped.com/statti/onpd/3056-osnovni-poniattia-statystyky-ymovimist-sukupnist-vybirka.html
- 6.** Характеристика та аналіз статистичних даних [Електронний ресурс] // Режим доступу : intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/socmedic/classes_stud/uk/med/eik/pnt/Biostatistika/4/03
- 7.** Однородной совокупности, koefficienta.ru, экономические и ... [Электронный ресурс] // Режим доступа : www.koefficienta.ru/enduratextermaterial17modered-1188-index.html
- 8.** Статистика для экономистов. – Dmitry Anisimov [Электронный ресурс] // Режим доступа : anisimovdmitry.com/Documents/MathStatEconom/mathstateconom.pdf
- 9.** Методические рекомендации по оценке однородности гидрологических характеристик и определению их расчетных значений по неоднородным данным. – С-Пб. : Нестор-история. 2010. – 26 с.
- 10.** Pearson K. On the Mathematical Theory of Errors of Judgment with special Reference to the personal Equation. / K. Pearson. // Philosophical Transaction of the Royal Society of London. Ser. A, 1902, vol. 198, p. 253-296.
- 11.** Большев Л. Н. Таблицы математической статистики. / Л. Н. Большев, Н. В. Смирнов. – М. : Наука, 1983. – 416 с.

Рецензент: д.т.н., професор Власюк А. П.

Джунь Й. В., д.ф.-м.н., профессор (Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Дем'янчука, г. Ривне)

НЕКЛАССИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ АНАЛИЗА СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ И ЕЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

***Аннотация.** В статье исследованы причины возникновения «Неклассической теории погрешностей измерений» (НТПИ) и изложены ее фундаментальные принципы. Обоснована адекватность этих принципов действительной практике современных многократных наблюдений, что позволяет осуществлять анализ данных на более высоком математическом уровне, обеспечивая эффективное оценивание исследуемых величин. Показано, что методы НТПИ не исключают классическую теорию ошибок, а включают ее в себя как необходимый элемент и являются результатом ее эволюционного развития и, в некотором степени, обобщением ее принципов.*

***Ключевые слова:** неклассическая теория ошибок, распределение Пирсона-Джеффриса, весовые функции, информационная матрица.*

***Анотация.** В статті досліджено причини виникнення «Некласичної теорії похибок вимірів» (НТПВ) та викладено її фундаментальні принципи. Обґрунтовано адекватність цих принципів дійсній практиці сучасних багатократних спостережень, що дозволяє здійснювати аналіз даних на більш високому математичному рівні, забезпечуючи ефективно оцінювання досліджуваних величин. Показано, що методи НТПВ не виключають класичну теорію похибок, а включають її в себе як необхідний елемент і є результатом її еволюційного розвитку і, в певній мірі, узагальненням її принципів.*

***Ключові слова:** некласична теорія похибок, розподіл Пирсона-Джеффриса, вагова функція, інформаційна матриця.*

***Annotation.** The reasons of formation of the «Non-Classical Theory of Measurement Errors» (NTME) are indicated and its fundamental principles are stated. The adequacy of these principles to actual practice of modern multiple observations, which allows to analyse the data at a higher mathematical level, ensuring effective evaluation of the studied quantities is substantiated. It is shown that the NETM methods do not ruled out the classical theory of errors, but and consider it as the essential element and they are the result of its evolutionary development and, to some extent, are generalisation of its principles.*

***Keywords:** non-classical theory of errors, distribution of Pearson-Jeffreys, weight functions, informative matrix.*

В течение последних двухсот лет и до настоящего времени успешно применяются в математическом моделировании методы классической теории ошибок (КТО) и основанного на ней метода наименьших квадратов (МНК), созданного трудами великих математиков: А. М. Лежандра (1806 г.), К. Ф. Гаусса (1809 г.) и П. С. Лапласа (1812 г.). КТО опирается на следующие фундаментальные принципы, которые впервые сформулировал К. Ф. Гаусс в своей знаменитой работе [1]: 1) случайные погрешности наблюдений подчиняются нормальному закону распределения; 2) в результатах наблюдений полностью отсутствуют систематические ошибки.

Однако, анализ литературных источников показал, что уже в конце XIX века известный американский математик С. Ньюком впервые заявил о несоответствии распределения ошибок астрономических наблюдений закону Гаусса. Этот вывод, казалось бы, противоречил опыту почти векового успешного применения КТО и МНК, с помощью которых получено много блестящих результатов во многих отраслях науки. Это противоречие разрешил знаменитый кембриджский профессор сэра Г. Джеффрис, который утверждал, что нормальный закон обнаруживает свою полную теоретическую и практическую несостоятельность при условии, если число наблюдений $n > 500$. Ранее считали, что к закону Гаусса стремятся все распределения ошибок как к своей идеальной предельной форме, если наблюдений много.

Упомянутое противоречие сэра Г. Джеффрис объясняет следующим образом: «при $n < 500$ трудно доказать отличие эмпирического распределение от закона Гаусса» [2], т. е. при таком числе наблюдений этот закон вполне адекватен, чем и объясняется победное шествие как КТО так и МНК на протяжении целых двухсот лет. Случаи успешного применения классических методов как раз и охватывают выборки объема $n < 500$, что и показал В. Ф. Бессель в работе [3]. Но в XX веке экспериментальная практика все чаще и чаще стала не подтверждать закон нормального распределения Гаусса. Исследователи столкнулись с не укладывающемся в голову результатом: *с увеличением числа наблюдений, даже при неизменной метрологической ситуации, ошибки измерений вовсе не стремились к закону Гаусса как к своей идеальной предельной форме, как ожидали математики, убежденные в значении центральной предельной теоремы, а подчинялись симметричным, негауссовым распределениям с существенно различными положительными эксцессами.* Возник так называемый парадокс Эльясберга-Хампеля как констатация этого явления: *любая непрерывная гипотеза о типе закона распределения будет неизбежно отвергнута с ростом числа наблюдений.*

Ситуация особенно обострилась во второй половине XX века, когда вследствие автоматизации экспериментов, и, прежде всего, в астрометрии и в космических исследованиях, резко возросло количество измерительной информации. Например, число локаций искусственного спутника Земли

лазером, за время его движения от горизонта до горизонта составляет до 10^3 . Современные абсолютные измерения галилеевого ускорения составляют 10^4 и больше измерений в сутки, астрономические каталоги получают на основании измерения координат 10^6 - 10^7 звезд. В ядерной физике регистрируется 10^6 - 10^8 событий в одном эксперименте. При таком количестве наблюдений стаут неадекватными действительной практике наблюдений не то что основополагающие принципы КТО, но и такие известные классические законы, как закон больших чисел, постулаты теории Гаусса-Маркова и др. Возникла так называемая проблема больших выборок, решение которой выходило далеко за рамки возможностей КТО да и вообще классической математической статистики. Появилась острая необходимость в создании новой теории математической обработки данных, которая была бы адекватной реалиям новой, космической эры, эры неклассических методов. Эти методы появились не сразу – они формировались, подвергались тщательному анализу и проверке на протяжении последних 33 лет. Как их симбиоз возникла неклассическая теория ошибок (НТО), основанная на новой теории хаоса и на положениях, которые адекватны реалиям, возникающим при математической обработке больших объемов информации.

Цель настоящей статьи – изложить основополагающие принципы НТО, которая, как и всякая другая математическая теория, основана на определенных постулатах.

Например, фундаментом геометрии Евклида являются четыре постулата, геометрии Лобачевского – пять. Но главным условием практического применения любой математической теории является адекватность ее основополагающих принципов действительной практике наблюдений. Ни в коем случае нельзя экстраполировать неизменность этих принципов на сотни, тысячи, миллионы, а то и миллиарды лет вперед или на условии бесконечного космоса, как это сейчас повсеместно делается, или на случай, когда количество измерительной информации становится огромным.

Великие математики, в отличие от современных профанаторов от физики, астрономии, экономики и других наук, не решались даже публиковать свои теории, пока не получали подтверждения ее постулатов практике наблюдений. Например, К. Ф. Гаусс, который открыл неевклидову геометрию задолго до Лобачевского, так и не решился ее опубликовать, так как, несмотря на проведение своих сверхточных измерений углов в ганноверской триангуляции, он не получил доказательств ее правильности. Он не хотел, да и моральные принципы ему не позволяли вооружить человечество неправильной теорией и пустить ученое человечество по неправильному пути. Так какие же фундаментальные принципы легли в основу НТО?

В качестве первого фундаментального положения НТО взято следующее достижение выдающегося кембриджского профессора сэра

Г. Джеффриса: случайные, независимые погрешности наблюдений при их числе $n > 500$ подчиняются следующему распределению [2]:

$$f(x) = \frac{\Gamma(m+1)}{\sqrt{2\pi(m-0,5)} \cdot \Gamma(m+0,5)} \cdot \frac{1}{\sigma} \left[1 + \frac{0,5m^2}{(m-0,5)^3} \left(\frac{x-\lambda}{\sigma} \right)^2 \right]^{-m}, \quad (1)$$

где λ , σ – являются соответственно параметрами положения и рассеяния, а m – характеризует степень уклонения распределения (1) от нормального закона; при $m = \infty$ распределение (1) идентично закону Гаусса.

Распределение (1) сэр Гарольд Джеффрис, получил используя классическую кривую Пирсона VII, которая имеет недиагональную информационную матрицу. Эту кривую сэр Гарольд преобразовал к виду (1), который имеет, как и закон Гаусса независимые параметры, т. е., (1) – единственное негауссово регулярное распределение которое имеет недиагональную информационную матрицу Фишера. Это уникальное свойство распределения (1) обеспечивает методам НТО наибольшую степень простоты ее использования. Однако, новую форму (1) сэр Гарольд продолжал называть распределением Пирсона VII типа, что привело к смешению понятий об этих двух похожих, но различных распределениях. Учитывая сказанное, чтобы избежать в дальнейшем путаницы, мы будем называть джеффрисову форму (1) – распределением Пирсона-Джеффриса или законом ошибок Пирсона-Джеффриса, или просто неклассическим законом ошибок. Последний имеет еще и другие замечательные свойства, главным из которых есть то, что он является обобщенной формулой распределений Гаусса и Стьюдента, которые наиболее часто применяются в анализе данных. Таким образом, первый фундаментальный принцип НТО построен на обобщении первого фундаментального принципа КТО.

Адекватность формы (1) действительной практике наблюдений основательно проверялась по инициативе академика Е. П. Федорова в АН Украины и в НИИТМ на протяжении 1967–1992 гг. с использованием огромного статистического материала, включающего более чем 130000 наблюдений [4]. Эта проверка показала, что при незначимых значениях асимметрии эмпирических распределений ошибок, средневзвешенные значения их эксцессов получились следующими для рядов наблюдений: *экономических* $\varepsilon = 2.895 \pm 0.142$; *космических* $\varepsilon = 1.719 \pm 0.052$; *астрономических* $\varepsilon = 1.077 \pm 0.015$; *гравиметрических* $\varepsilon = 0.810 \pm 0.105$; *геодезических* $\varepsilon = 0.767 \pm 0.034$.

Заметим также, что получив форму (1) сэр Гарольд не предпринимал попыток построить на этом основании новую и более универсальную теорию погрешностей измерений.

Известно, что в случае негауссового распределения $f(x_i)$ ошибок наблюдений x_i их вес описывает весовая функция:

$$p(x_i) = \frac{f'(x_i)}{x_i f(x_i)} = \frac{\ln' f(x_i)}{x_i}. \quad (2)$$

впервые полученная королевскими астрономами Х. Р. Хьюльме и Л. С. Т. Симсом в Гринвиче [5]. Однако они не предложили аналитического выражения для вычисления весов $p(x_i)$ и получали их на основании сглаженной кривой распределения ошибок, полученной по гистограмме.

Подставляя форму (1) в (2) и выполнив дифференцирование, получаем следующее аналитическое выражение весовой функции обобщенного неклассического закона ошибок (1), адекватного реалиям больших выборок

$$p(x) = \left[\left(\frac{m-0.5}{m} \right)^3 \sigma^2 + \frac{x^2}{2m} \right]^{-1} \quad (3)$$

Легко видеть, что при $m = \infty$ (закон Гаусса) $p(x_i)$ превращается в константу:

$$p(x) = \sigma^{-2} \quad (4)$$

Таким образом, как видно из (4), все наблюдения имеют одинаковые веса, т. е. являются однородными только в том единственном случае, когда их ошибки подчиняются закону Гаусса. При любом другом их распределении, как это следует из формулы (3) это замечательное свойство не имеет места. Из формулы (4) также видно, что весовая функция $p(x_i)$ имеет размерность обратной дисперсии, т. е. $p(x_i)$ – это вес результата наблюдения, ошибка которого x имеет свою индивидуальную дисперсию σ_x^2 . Следовательно, можно сформулировать второй фундаментальный принцип НТО, вытекающий из обобщенного закона ошибок (1):

индивидуальные веса наблюдений, которые подчиняются закону ошибок Пирсона-Джеффриса, характеризует их весовая функция, адаптированная к данному распределению. Адаптация действительных распределений ошибок к форме (1) осуществляется методом максимального правдоподобия.

Перейдем теперь к обоснованию третьего фундаментального принципа НТО. Проанализировав известный эксперимент К. Пирсона [6], сэр Г. Джеффрис

показал, что для независимых случайных ошибок наблюдений при неизменной метрологической ситуации, форма (1) характеризуется показателем степени m в пределах:

$$3 \leq m \leq 5 \quad (5)$$

или, что тоже самое, эксцессом в таких границах:

$$6 \geq \varepsilon \geq 1.2, \quad (6)$$

т. е. форма (1) при условии (5) является формулой наиболее желанного для исследователя распределения ошибок, в которых уже не содержится больше никакой информации, т. е. это математическая форма современного идеального вероятностного хаоса. Оценивая значение второго фундаментального принципа НТО необходимо обратить внимание на следующее парадоксальное обстоятельство: при числе многократных наблюдений $n > 500$, выполненных даже при неизменной метрологической ситуации, веса наблюдений $p(x_i)$ являются разными по той причине, что идеальная форма обобщенного закона ошибок (1) существенно отличается от гауссовой.

В отличие от КТО, которая разработана на основе двух постулатов, в НТО введен третий фундаментальный принцип. Необходимость его введения обусловлена несостоятельностью второго постулата КТО, утверждающего, что из результатов наблюдений полностью исключены систематические ошибки. Однако практика показывает, что из результатов наблюдений невозможно их исключить полностью. Систематические ошибки, пусть малые, пусть незаметные, но они всегда присутствуют в результатах наблюдений и будут влиять на генеральную форму распределения ошибок, искажая ее, что особенно становится заметным при больших объемах наблюдений. Например, даже самые точные приборы, с помощью которых мы аттестуем наши измерительные средства, всегда имеют некоторую систематическую погрешность. Если идеальная форма вероятностного хаоса, т. е. математическая форма (1) для распределения совершенно независимых, случайных ошибок нам известна, то любое значимое отклонение от этой формы будет результатом искажений, вносимых в этот случайный вероятностный хаос систематическими ошибками.

Идеальная форма (1) для распределения совершенно случайных независимых ошибок имеет две особенности:

- а) она симметрична, т. е. имеет нулевую асимметрию;
- в) ее эксцессы находятся в границах (6).

Для того, чтобы показать важность соблюдения требований а) и в), получим весовую функцию (2) для обширного класса негауссовых

распределений с различными асимметрией и эксцессом. С этой целью воспользуемся общим дифференциальным представлением семейств распределений Пирсона, которые охватывают практически все формы кривых плотности вероятности, изобретенные нашей цивилизацией:

$$\frac{f'(x)}{f(x)} = -\frac{x + c_1}{c_0 + c_1x + c_2x^2}, \quad (7)$$

где

$$c_0 = \frac{\sigma^2(4\beta_2 - 3\beta_1)}{b}; \quad c_1 = \frac{\sigma\sqrt{\beta_1(\beta_2 + 3)}}{b}; \quad c_2 = \frac{2\beta_2 - 3\beta_1 - 6}{b}; \quad (8)$$

$$\beta_1 = A^2 = \mu_3^2 \mu_2^{-3}; \quad \beta_2 = \mu_4 \mu_2^{-2}; \quad b = 2(5\beta_2 - 6\beta_1 - 9) \quad (9)$$

$$\mu_r = \int_{l_1}^{l_2} x^r f(x) dx; \quad r = 2, 3, 4; \quad \mu_0 = 1; \quad \mu_1 = 0; \quad \mu_2 = \sigma^2; \quad l_1 \text{ и } l_2 - A -$$

асимметрия распределения; l_1 и l_2 – нижняя и верхняя границы естественной области определения функции плотности вероятности $f(x)$.

Подставляя (7) в (2) получаем аналитическое выражение для вычисления весовой функции в виде ее зависимости от коэффициентов (8), которые, в свою очередь, определяются значениями асимметрии и эксцесса:

$$p(x) = \frac{x + c_1}{x(c_0 + c_1x + c_2x^2)} = \frac{1}{c_0 + c_1x + c_2x^2} + \frac{c_1}{x(c_0 + c_1x + c_2x^2)} \quad (10)$$

Формула (10) задает бесконечное множество весовых функций, однако не все они способны обеспечить состоятельное оценивание. Формула (10) показывает, что есть такие распределения выборочных результатов, оценивание по которым невозможно. Например, если в (10) $x = 0$, то $p(x) = \infty$, т. е. для асимметричных распределений, у которых $c_1 = 0$, весовая функция является сингулярной – singular weight Funktion (SWF). Назовем эту зону оценок областью C_1 . Вычисление выборочного среднего при такой весовой функции является метрологическим абсурдом. Заметим также, что еще в начале XX века выдающийся экспериментатор и великий химик Д. И. Менделеев впервые высказал мысль о том, что нулевая асимметрия погрешностей является объективным признаком качественно проведенного эксперимента. Как видим, это его интуитивное предположение получило строгое математическое подтверждение в НТО.

При соблюдении условия а), т. е. для симметричных распределений весовая функция (10) приобретает более простой вид [7]:

$$p(x) = \frac{1}{c_0 + c_2 x^2} = \frac{5\varepsilon + 6}{2\sigma^2 \beta_2 + \varepsilon x^2}, \quad (11)$$

где эксцесс $\varepsilon = \beta_2 - 3$; β_2 – вычисляются по формуле (9). Как видно из (11), для симметричных распределений весовая функция регулярна во всем диапазоне значений:

$$0 \leq \varepsilon < \infty \quad (12)$$

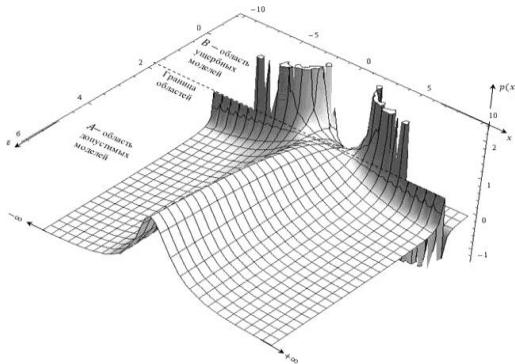


Рис. 1. Фрагмент поверхности весовой функции для симметричных распределений погрешностей наблюдений

На рис. 1 показан фрагмент поверхности весовой функции (11) для симметричных распределений ошибок. Из рис. 1 видно, что прямая классического оценивания $p(x) = \sigma^{-2}$, соответствующая закону нормального распределения, делит поверхность весовой функции на две принципиально различные области: A – область распределений с $\varepsilon \geq 0$ и B – область плосковершинных распределений, у которых $\varepsilon < 0$. Теперь внимательно рассмотрим область B . При $\varepsilon < 0$, веса $p(x)$ в (11) возрастают с увеличением погрешности x . Если допускать возможность оценивания с весовой функцией, у которой вес наблюдения возрастает с увеличением его ошибки, то в этом случае мы должны знать, что в точке $x_k = \pm \sigma \sqrt{\frac{2\beta_2}{|\varepsilon|}}$

весовая функция имеет точку перегиба и при ошибке $x_k > x$, веса становятся отрицательными. Следовательно, если эмпирическое распределение имеет отрицательный эксцесс и ошибки $x > x_k$, то это означает, что наш эксперимент отягощен солидными систематическими ошибками, т. е. он неудачен, поскольку весовая функция попадает в зону SWF, в которой какое-либо оценивание некорректно. В целом весовая функция имеет две зоны, в которых невозможно произвести эффективное оценивание – это ее сингулярные области C и B .

Учитывая сказанное, можно сделать следующий важный вывод: *единственной областью оценивания, в которой весовая функция симметрична и имеет невырожденный характер, т. е. является не сингулярной, является область A (рис. 1), соответствующая джеффрисовым ошибкам, подчиняющимся закону (1).* Весовая функция является не сингулярной только при условиях $A = 0$; $\varepsilon \geq 0$. Любое нарушение этих условий является свидетельством недопустимого влияния систематических ошибок, воздействием которых можно пренебречь только в том случае, когда доверительный интервал для оценки асимметрии A накрывает ноль, а доверительный интервал для коэффициента эксцесса тоже накрывает ноль или целиком находится в положительной области. Следовательно, для того, чтобы преодолеть несостоятельность второго постулата КТО, не учитывающего действия не исключенных систематических ошибок в результатах наблюдений, в НТО введен третий фундаментальный принцип:

влиянием слабых не исключенных систематических ошибок в результатах статистических наблюдений можно пренебречь только в том случае, когда весовая функция, найденная для эмпирического закона ошибок, является не сингулярной.

Если весовая функция распределения ошибок сингулярна, то такие наблюдения, вообще говоря, обрабатывать нельзя.

Открытие весовой функции знаменует собой новую эру в теории ошибок. До этого предлагались лишь эвристические варианты весовой функции, по которым нельзя было каким-то образом диагностировать влияние систематических ошибок. В отличие от этого в НТО разработана аналитическая теория весовой функции, которая максимально правдоподобно адаптирована к действительному распределению выборки. Все это вместе взятое дает в руки исследователя совершенно новый инструмент, позволяющий ему контролировать эксперимент и улучшать наблюдения. В целом важность третьего принципа НТО состоит в том, что он позволяет эффективно осуществлять процедуры диагностики математического моделирования различных процессов на основании статистического

анализа остаточных погрешностей «Observation – Calculation» (O-C). Возможные случаи такой диагностики подробно рассмотрены в [7, с. 81].

В заключение отметим, что НТО не является теорией, отвергающей КТО. Она построена на адекватном обобщении главного постулата КТО. Всегда при применении методов НТО на первом этапе осуществляется моделирование классическими методами. НТО при моделировании применяется лишь после того, когда критериальный анализ разностей O-C на значимость асимметрии и отрицательного эксцесса, подтверждает необходимость во втором приближении применить неклассические процедуры. Поэтому НТО можно рассматривать как обобщение методов КТО и ее необходимую эволюцию. Главный вывод состоит в том, что не существует какого-либо всеобщего закона ошибок, со значением $m = \infty$ (закон Гаусса), как это полагали ранее. Наоборот, каждый измерительный инструмент, метод и даже место наблюдений имеет свой закон распределения ошибок с присущим только ему значением m , которое очень далеко от $m = \infty$ и которое является ключевой метрологической характеристикой погрешностей наблюдений. Значение m дает возможность очень просто оценить качество эксперимента, а затем и веса наблюдений с целью получения эффективных оценок параметров исследуемых процессов. Кроме того, методы НТО позволяют осуществлять эффективную диагностику математического моделирования на основании анализа остаточных погрешностей, что не предусматривалось ранее в процедурах КТО. Отмеченные возможности НТО открывают широкие перспективы для ее использования во многих отраслях науки и техники, в которых приходится обрабатывать большие объемы информации.

1. Гаусс К. Ф. Избранные геодезические сочинения. Том 1. Способ наименьших квадратов / К. Ф. Гаусс. – Под ред. Г. В. Багратуни. – М. : Геодезиздат, 1975. – 252 с.
2. Jeffreys H. Theory of Probability / Sec. Edition. – Oxford, 1940. – 468 p.
3. Bessel F. W. Untersuchungen über die Wahrscheinlichkeit der Beobachtungsfehler / F. W. Bessel // Astronomische Nachrichten. – В. 5. – 1838. – 369 p.
4. Джунь И. В. Математическая обработка астрономической и космической информации при негауссовых ошибках наблюдений: автореферат дис. на соиск. уч. степени докт. физ.-мат. наук : спец. 01.03.01 «Астрометрия и небесная механика» / И. В. Джунь. – Киев, ГАО НАН Украины, 1992. – 46 с.
5. Hulme H. R. The Law of Errors and the Combinations of Observations / H. R. Hulme, L. S. T. Syms // Mon. Notic. of RAS. – 1939. – V. 99. – № 8. – P. 642–658.
6. Pearson K. On the mathematical Theory of Errors of Judgment with special Reference to the personal Equation / K. Pearson // Philosophical Transactions of the RAS of London. – Ser. A. – 1902. – Vol. 198. – P. 253–296.
7. Джунь И. В. Неклассическая теория погрешностей измерений / И. В. Джунь. Изд. дом ЕСТЕРО, Ровно, 2015 – 168 с.

Рецензент: д.т.н., профессор Власюк А. П.

Суховецький І. О., ст. викладач, Джунь Й. В., д. ф.-м. наук, професор
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОЗВИТОК ОСНОВНИХ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ

Анотація: В статті досліджено основні принципи та еволюцію методів управління: класичного за Тейлором, бюрократичного за Вебером, адміністративного за Файолем; управління з врахуванням людських відносин та кількісні методи управління. Розкрито системний підхід в управлінні з врахуванням концептуального, ідеологічного і економічного рівнів, як найбільш перспективний в наш час. Запропоновано характеристику управління з врахуванням непередбачених обставин і безструктурного управління. Показано особливості цих систем управління, їх позитивні сторони та недоліки. Дано об'єктивний аналіз напрямів їх розвитку.

Ключові слова: методи управління, системний підхід в управлінні.

Аннотация: В статье исследованы основные принципы и эволюция методов управления: классического по Тейлору, бюрократического по Веберу, административного по Файолю; управления с учетом человеческих отношений и количественные методы управления. Раскрыт системный подход в управлении с учетом концептуального, идеологического и экономического уровней, как наиболее перспективный в настоящее время. Предложена характеристика управления с учетом непредвиденных обстоятельств и бесструктурного управления. Показаны особенности этих систем управления, их положительные стороны и недостатки. Дан объективный анализ направлений их развития.

Ключевые слова: методы управления, системный подход в управлении.

Annotation. This article deals with examination of basic principles and evolution of management methods, such as the Taylor's classical method, Weber's bureaucratic method, Fayoll's administrative method; management based on human relations, quantitative methods of management. The authors considered the systematic approach in management as the most promising approach at the moment with taking into account the conceptual, ideological and economic levels. They also gave characteristic of management with a glance on unforeseen circumstances and structureless management. The features of these systems, their positive aspects and disadvantages are presented. The objective analysis of the directions of their development is given.

Keywords: methods of management, system approach in management.

Термін «кібернетика», як мистецтво управління, застосовував ще Платон в VI ст. до н. е. [1, с. 57]. Проте, лише на початку 70-х років XX ст. кібернетика виокремилась як наука, предметом дослідження якої є системи управління (кібернетичні системи), хоча задовго до її появи розвивалась ціла низка методів управління виробничими і технічними системами. Такі системи є найбільш цікавими для фахівця з використання обчислювальної техніки, адже його діяльність часто пов'язана саме з ними. Проте, повна класифікація методів управління, об'єктивний аналіз напрямів розвитку і еволюції управлінських систем, до цього часу відсутній.

Теоретичні підходи в управлінні підприємствами, установами і організаціями почали створюватись ще в 50-х роках XIX ст., а сама наука управління виробництвом сформувалась лише на початку XX століття. Родоначальником цієї науки став Ф. У. Тейлор [2].

Метою нашої статті є розгляд основних методів управління та їх еволюції, а також аналіз їх недоліків і переваг.

Аналіз робіт за темою дослідження показав, що розвиток різноманітних підходів в управлінні визначається насамперед соціально-політичним устроєм держави та розвитком математичних методів і техніко-економічним станом розвитку виробництва. Це спричинило виникнення основних підходів в управлінні. Дамо їх стислу класифікацію:

1. *Класичний підхід* – це наукове управління за Тейлором, детермінуючим фактором якого є підвищення ефективності виробництва на основі даних статистичних спостережень з одночасним вдосконаленням різних виробничих операцій. Творці цього напрямку наукового управління підкреслювали величезне значення науки і навчання працівників для підвищення ефективності праці, оскільки робітники і управлінський персонал мають фізично і інтелектуально повністю відповідати вимогам рівня техніки та технологій, що використовуються і вписуватись у виробничий процес. Слід зазначити, що наукове управління вперше відділило *управлінські функції* від виконуваних робіт.

2. *До класичного підходу* належить і *бюрократичне управління*, засновником якого є відомий економіст Є. В. Вебер. На основі спостережень він встановив, що багатьма підприємствами керували надто неефективно через рішення, які базувались на особистих стосунках. Вебер обґрунтував нову форму управління, яку назвав *бюрократією*. В Україні цей термін, на жаль, має виключно негативне значення, хоча соціальний прошарок бюрократії відіграє суттєву роль в житті будь-якої держави та є сталим і незмінним при зміні як соціально-політичної формації суспільства, так і зміні влади в країні. Бюрократична форма управління характеризується: чітким розподілом праці; продуманою ієрархічністю; реєстром необхідних правил; юридичною безпристрасністю; відпрацьованою системою заохочення здібних робітників і управлінців.

Вебер вважав, що владні функції управлінців на підприємстві мають опиратися не на особисті якості, а на їх рівень в організаційній структурі.

Бюрократичний метод управління Вебера в цілому сконцентрований на вертикалі управління підприємством, а не лише на операційному рівні. Він сфокусований саме на формі управління. Недоліком бюрократичного управління є певна нечутливість до нижніх рівнів виконавців організації, а безсумнівною перевагою є: висока оперативність виконання; повне виключення нечіткого розуміння управлінських рішень.

Бюрократичне управління не є застійним, незмінним явищем. Воно безперервно вдосконалюється і має найширше розповсюдження в усьому світі. Прикладом його застосування є міністерства, міжнародні організації (ООН), військові сили усіх країн світу, релігійні структури, тощо.

3. *Тріаду класичних методів управління можна завершити системою адміністративного управління*, автором якої є А. Файоль [3]. Класична система Тейлора формувала лише оперативну горизонталь, система Вебера чітко задавала управлінську вертикаль, а суть адміністративного управління в поєднанні цих двох підходів. Для їх ефективної інтеграції Файоль висунув такі 14 основних принципів управління: *Чіткий розподіл праці*, необхідний для ефективного використання працівників (запозичено у Тейлора). *Повноваження і належна відповідальність*: кожен працівник має чітко декларовані повноваження, достатні щоб нести повну відповідальність за виконану роботу (запозичено у Вебера). *Усвідомлена дисципліна*: робітники мають підкорятись умовам угоди між ними і керівництвом, а керівники застосовувати справедливі і законні санкції (Вебер). *Єдиноначальність*: робітник отримує завдання і звітується про їх виконання лише перед одним безпосереднім керівником (взято у Вебера). *Єдність дій*: всі дії, які мають одну мету, повинні об'єднуватись в групи і здійснюватись тільки за єдиним планом (взято у Вебера). *Належна підпорядкованість інтересів* – інтереси підприємства є пріоритетними перед інтересами окремих співробітників (взято у Вебера). *Винагородження персоналу* – справедлива винагорода за виконану роботу (Тейлор). *Централізація* – має існувати керуючий центр, а повноваження повинні делегуватися відповідно до відповідальності. Окрім того, необхідна зважена пропорція між централізацією та децентралізацією (Вебер). *Наявність скалярного ланцюжка* безперервної послідовності команд, які несуть усі розпорядження і здійснюють комунікації між усіма рівнями ієрархії (лінійна модель управління). *Належний порядок* – наявність добре обладнаного робочого місця і кожен має працювати на своєму робочому місці. *Справедливість* – означає, що встановлені угоди і правила повинні впроваджуватись в життя справедливо, юридично бездоганно на всіх рівнях скалярного ланцюга (Тейлор). *Стабільність персоналу* – працівники лояльні у ставленні до свого підприємства (організації) і мають бажання довготермінової роботи на ньому. Навпаки – плинність кадрів – один із важливих факторів, що різко понижує ефективність підприємства. *Ініціативність* – сприяння прийняття працівниками ефективних рішень в рамках своїх повноважень і робіт з метою вдосконалення (Тейлор).

Корпоративний дух – це гармонія інтересів персоналу і організації (в єдності інтересів – сила). Працівники мають пишатися своєю роботою та фірмою.

Таким чином, А. Файоль узагальнив і систематизував принципи Тейлора і Вебера і сформував у кінцевому вигляді класичний метод управління. Головне його досягнення в тому, що він близько підійшов до розуміння сутті системного управління, яке складається із багатьох взаємопов'язаних функцій. Метод Файоля забезпечує управління у двох площинах, які уже визначають можливості застосування системних підходів: перша – створення раціональної системи управління; друга – побудова оптимальної структури підприємства (його структурної моделі).

Саме класичні підходи до управління були головною передумовою виникнення кібернетики, найважливішим завданням якої є розробка методів управління системами. Але класична школа управління, завершена А. Файолем, з переходом суспільства з технічного на технологічний рівень, не виправдала величезні перспективи та покладені на неї надії. Вона формувала із людей-виконавців таких собі звичайних «гвинтиків» виробничого процесу, єдине призначення яких одноманітно виконувати кожен день одне і теж саме. Така одноманітність роботи призводить до байдужості. Було помічено, що чітко визначені робочі операції та висока заробітна плата не завжди автоматично вели до підвищення продуктивності праці. Як результат, виник новий метод управління, який основні акценти переносив на людину, на її поведінку та мотивації.

4. *Управління з врахуванням людських відносин.* Теоретиками цієї школи є М. Фоллет, Е. Мейо, А. Маслоу [4], а її домінантною ідеєю є врахування людського фактору в підвищенні ефективності виробництва, який, в залежності від підходів, може відігравати як позитивну так і негативну роль в управлінні та виконавчій дисципліні. Дослідження, проведені аматорами цього методу, показали, що часто витрати на соціальні потреби працюючих дають ефект значно більший ніж витрати на досконаліше обладнання. Було виявлено цілий ряд мотиваційних причин, врахування яких, з незначними витратами, викликало істотне підвищення як конкурентоспроможності підприємства, так і сприяло більш ефективній його діяльності [5]. Керівники підприємств почали враховувати те, що мотивами вчинків працюючих є не тільки їх заробітна плата чи фінансове положення, але й бажання і потреби, які не можливо задовільнити за допомогою грошей. Найперше – це потреба уважного і людського відношення до працівників усіх рівнів. Якщо керівник підприємства чи організації не на словах а на ділі проявляє велику і постійну турботу про свій колектив, то різко зростає ефективність роботи, обсяг виробництва, знижується кількість браку, травматизм тощо.

Управління з урахуванням поведінки робітників розвивається за такими напрямками: врахування людських відносин; врахування мотивацій працюючих (біхевіоризм); врахування людських ресурсів [6]; безструктурне управління [7]; матричне управління за допомогою роєвих структур.

Управління з врахуванням поведінки людей базується насамперед на методах налагодження і вдосконалення особистих відносин у колективі як по горизонталі, так і по вертикалі. На цій основі використовуються засоби управління людськими відношеннями, щоб кожен працівник відчував себе живою клітинкою своєї корпорації, яка дає йому засоби існування, захист, відпочинок, належну турботу боса і прагне дати допомогу працівнику в пізнанні своїх власних можливостей. Основним для цього управління є лозунг: «Підвищення ефективності людських ресурсів за рахунок найкращого і повного використання потенціалу кожного працівника – це найкращий шлях підвищення ефективності і конкурентної спроможності корпорації».

5. *Кількісні методи управління.* Перехід людської спільноти на рівень інформаційного суспільства обумовлений бурхливим розвитком математичного програмування і моделювання, що обумовлено суттєвим ускладненням технологій та виробничих процесів. *Кількісні методи управління – це продовження і розвиток ідей Тейлора – Вебера – Файоля, тільки на більш високому математичному рівні.* Якщо в класичних підходах за основу приймалися елементарні розрахунки і примітивні моделі, то в цьому випадку використовуються методи оптимізації і складні регресійні моделі, та моделі засновані на спектральному розкладі процесів. Лозунг цієї школи «Підвищення ефективності управління сучасним складним виробництвом можливе за рахунок застосування математико-статистичних методів».

Реалізація кількісних методів управління здійснюється в кілька етапів: постановка проблеми і означення пріоритетних задач; розробка математичної (імітаційної) моделі, її адаптація та використання в управлінні; постійна діагностика математичної моделі із застосуванням процедур математичної статистики. Кількісні методи управління мають декілька виокремлених напрямів розвитку: наука управління; інформаційний менеджмент [8]; інформаційне управління [9]; керування з використанням нечіткої логіки; вартісний підхід в управлінні [10].

6. *Системний підхід в управлінні.* Кількісні методи ґрунтуються на моделях виробничих процесів та окремих математичних моделях. Системний підхід означає інтеграцію моделей – підприємство розглядається як система взаємопов'язаних елементів: люди, технічне обладнання, структури, технології, управління, які зорієнтовані на досягнення певної мети за умови безперервних змін зовнішнього середовища. При системному підході виділяють найрізноманітніші типи систем [11; 12], що визначає особливості його застосування [13]. Зародком системного підходу можна вважати дослідження операцій [14]. Сучасні комп'ютерні системи, мережі та їх технічні можливості роблять системний підхід в управлінні одним із найбільш доцільних і перспективних. Важливо враховувати такі його рівні: концептуальний; ідеологічний; економічний. Із рівнів управління за ступенем їх значущості найвищим та найпотужнішим є *концептуальний*.

7. *Управління з врахуванням непередбачених обставин.* Фундамент такого управління побудований на тому, що *не існує ніякого загального*

методу управління на всі випадки життя, оскільки кожна управлінська ситуація є унікальною. Доцільність його використання визначається наявною конкретною ситуацією і найефективнішим є той метод управління, який більше всього відповідає цій ситуації. Головне – вміти реалізувати цей метод управління, що визначається вимогами кожної специфічної ситуації. Такий вибір достатньо складний і базується на вищевикладених підходах до управління: класичному, адміністративному, з врахуванням поведінки і кількісному. Управління з врахуванням непередбачених обставин має один із найбільш розвинених напрямів – ситуаційне управління [15]. Незважаючи на те, що загальний процес управління є однаковим, ситуаційні специфічні засоби, які використовує керівник для досягнення мети підприємством, можуть значним чином відрізнятися. Тобто, ситуаційний підхід має на меті застосування найкращого із відомих методів управління в кожній конкретній ситуації.

Важливим є саме управління ситуацією як комплексу методів і інструментів, необхідних для координації взаємодії між людьми, технологіями. Ситуація – це конкретний набір обставин, які впливають на підприємство в даний час. Тому реалізація ситуаційного управління ґрунтується на підходах найвищого рівня – моделюванні інформаційної ситуації. Ця модель використовує такі специфічні характеристики: інформаційна позиція; інформаційне багатство; інформаційна перевага.

Основні труднощі ситуаційного управління в тому, що вказівки на те, які змінні є ревалентними, недостатні для визначення найкращого рішення для досягнення мети, оскільки багаточисленні ситуаційні процеси є корельованими і їх не можна розглядати незалежно один від одного.

Мета і завдання дослідження полягає в об'єктивності аналізу переваг і недоліків існуючих методів управління, з метою виявлення тих особливостей методів управління, які є найбільш актуальними.

Таким чином, критичний аналіз наведених вище методів управління засвідчує, що основним недоліком майже усіх методів управління є їх догматичний характер, а основне відсутність належної гармонічної координації. Основною особливістю всіх систем управління як на рівні підприємств, так і усім світом є їх завуальований, але все ж таки експлуататорський характер, навіть тоді, коли йдеться про управління з урахуванням людських відносин. Всі проаналізовані нами системи управління ґрунтуються на дуже деструктивних категоріях, в основі яких лежить все та ж експлуатація людей і зиск, тобто вигода, а не якість життя і розвиток духовних можливостей людей. І результатом цих цілком деструктивних підходів є нищення природи, самого суспільства, яке вже задихається в кризах, війнах, дефолтах, невиліковних хворобах, і епідеміях. Негативні тенденції розвитку людства не можуть вже побороти найефективніші системи управління, бо в основі їх лежать пріоритети нежиттєздатні, нелюдські у ставленні до природи і людини, і які вже давно потрібно змінювати. Невже оті усі оксфордські, гарвардські та інші

професори, творці отих усіх сучасних систем управління не бачать, що відбувається із світом і мріють лише про Нобелівські нагороди і бачать єдине спасіння світу не в ліквідації тих жорстоких «наукових» управлінських систем, які ж самі натворили, а лише в скороченні населення Землі до «золотого мільярду», у якому тих самих професорів будуть обслуговувати знову ж таки раби бажано слов'янської зовнішності.

Є ще одна теорія управління і яка стоїть окремо – це концепція глобального управління, – захоплююча інформація про те, як маніпулюють державами, народами, політикою, усіма нами. Але обсяг статті не дозволяє нам її викласти з належною повнотою. Тому фахівцям з інформатики, які бажують з нею ознайомитись, ми рекомендуємо звернутись до блискучого дослідження Г. К. Петрова [7], яке по своїй драматичній дії можна привіяти до трагедій У. Шекспіра. Ця концепція, висловлена ще в 2008 р., – вражаюче точний, провіденційний пролог майбутнього, того, що зараз відбувається в Україні і того, що нас усіх чекає.

1. Математический энциклопедический словарь. Гл. ред. Ю. В. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – 980 с. **2.** Taylor F. W. Principles of Scientific Management // F. W. Taylor / New York and London, Harper & brothers. 1911. **3.** Fayol H. Industrial and General Administration / H. Fayol // Geneva : International Manag. Inst., 1930. **4.** Режим доступу : libsib.ru/menedzhment/tendentsii-razvitiya-menedzhmenta-osnovniieetapi-nauchnie-shkdi-konstsepcii-uprovieniya/vsestranitsi/ **5.** Цветков В. Я. Управление и антропоэнтропия // Современные наукоемкие технологии / В. Я. Цветков, А. И. Воинов, 2008. – № 5. – С. 39–41. **6.** Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – С-Пб : Питер, 2004. – 825 с. **7.** Петров Г. К. Тайны управления человечеством или тайны глобализации / Г. К. Петров – М. : Академия управления, 2008. – 771 с. **8.** Поляков А. А. Информационные технологии в управлении / А. А. Поляков, В. Я. Цветков. – М. : МГУ. Факультет государственного управления, 2007. – 352 с. **9.** Кононов Д. А. Информационное управление : элементы управления и способы информационного воздействия. / Д. А. Кононов, В. В. Кульбаба, А. К. Шубин // Проблемы управления. – 2004. – № 3. – С. 25–33. **10.** Цветков В. Я. Стоимостная концепция оценки конкурентоспособности персонала / В. Я. Цветков, К. А. Пушкарева // Вестник Московского областного педагогического университета. Сер. Экономика, 2010. – № 2. – С. 134–137. **11.** Катренко А. В. Системний аналіз об'єктів та процесів комп'ютеризації : Навч. посіб. / А. В. Катренко. – Львів : Новий світ, 2000. – 424 с. **12.** Симонов В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ–ХАУ в управлении педагогическими системами / В. П. Симонов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 428 с. **13.** Dzhun J. The basic Principles of the Development of the national economical System / J. Dzhun // Economical Firiem. – 2001. – Program medzinarodnej konferencie. – Svit, 12–14. – 09. – 2001. **14.** Тихонов А. Н. Основы управления сложной организационно-технической системой. Информационный аспект / А. Н. Тихонов, А. Д. Иванников, И. В. Соловьев, В. Я. Цветков. – М. : МаксПресс, 2010. – 242 с. **15.** Поспехов Д. А. Ситуационное управление : Теория и практика / Д. А. Поспехов. – Наука : Гл. ред. физ.-мат. лит. – 1986. – 260 с.

Рецензент: д.т.н., професор Власюк А. П.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

УДК 373.37.037: 613.8-053.4

Бабюк Т. Й., к.пед.н. (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка)

ТИПОЛОГІЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** У статті розроблено критерії та розкрито методика діагностики за компонентами сформованості здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів. Подано характеристику типів сформованості здорового способу життя дітей означеного віку та розподіл дітей за типами за результатами констатувального експерименту дослідження. Зроблено висновок про недостатність реалізації принципу наступності у роботі дошкільної та початкової ланок освіти з формування здорового способу життя дітей.*

***Ключові слова:** здоровий спосіб життя, компоненти, критерії, типи здорового способу життя, старші дошкільники, молодші школярі.*

***Аннотация.** В статье разработаны критерии и раскрыта методика диагностики в соответствии с компонентами формирования здорового образа жизни старших дошкольников и младших школьников. Представлена характеристика типов сформированности здорового образа жизни детей данного возраста и распределение детей по типам с учетом результатов констатирующего эксперимента исследования. Сделан вывод о недостаточной реализации принципа преемственности в работе дошкольной и начальной ступени образования по формированию здорового образа жизни детей.*

***Ключевые слова:** здоровый образ жизни, компоненты, критерии, типы здорового образа жизни, старшие дошкольники, младшие школьники.*

***Annotation.** The article focuses on the criteria and diagnostic methods of over-fives and primary school children's healthy lifestyle forming developed by the author. The characteristics of such children's healthy lifestyle forming types and the division of children by types based on the results of ascertaining experiment are presented. The conclusion concerning the inadequacy of succession principle in pre-school and primary school children's healthy lifestyle forming implementation is made.*

Key words: *healthy lifestyle, components, criteria, healthy lifestyle types, over-fives, primary school children.*

Перед педагогами дошкільного навчального закладу і вчителями початкової школи стоїть єдина мета – організувати життя і діяльність дитини таким чином, щоб вона безболісно, адекватно реагуючи на зміни у її житті, змогла освоїти новий для неї статус школяра. Отже, одним із пріоритетних завдань дошкільних навчальних закладів і загальноосвітніх навчальних закладів є збереження та зміцнення здоров'я дошкільників та учнів початкових класів, формування у них навичок здорового способу життя.

Вивчення стану проблеми формування здорового способу життя у педагогічній науці свідчить, що значна кількість сучасних наукових досліджень О. Дубогай, М. Зубалія, Н. Хоменко присвячена формуванню здорового способу життя шляхом фізичного удосконалення. Напрями валеологічної обізнаності відображено у працях Т. Бойченко, В. Горашука, Л. Сущенко, С. Юрочкіної. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджували В. Оржеховська, А. Сологуб, С. Лапаєнко.

Метою нашої статті є розроблення критеріїв та розкриття методики діагностики сформованості здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів

Під час експерименту ми визначали рівень сформованості здорового способу життя старших дошкільнят та молодших школярів за допомогою таких критеріїв: повнота та усвідомленість сутності здорового способу життя і ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей; активність у різних видах діяльності, спрямованої на збереження здоров'я; самостійність у виконанні вимог здорового способу життя. З метою виявлення ціннісного ставлення дітей до власного здоров'я, ми провели вивчення рейтингу ціннісних орієнтацій дітей досліджуваного віку. Їм було запропоновано перелік, який складався з чотирьох цінностей для старших дошкільнят (здоров'я, сім'я (батько, мати), ігри та розваги, наявність вірних друзів) та з п'яти цінностей для молодших школярів (навчання, здоров'я, сім'я, ігри та розваги, наявність вірних друзів). При цьому діти відповідали на питання: «Що для тебе є найважливішим?». Результати дослідження свідчать, що і старші дошкільнята, і першокласники вважають найбільшою цінністю сімейні стосунки. Хоча з переходом у школу змінився провідний вид діяльності дітей з ігрової на навчальну, діти високо оцінили роль гри. Що стосується ціннісного ставлення до здоров'я, то показники у 11% старших дошкільнят та 15% першокласників свідчать про те, що мотиваційно-ціннісній складовій у вихованні здорового способу життя в освітній практиці не надається достатньої уваги.

Для виявлення у дітей усвідомленості сутності понять здоров'я та здоровий спосіб життя використовувався метод незакінченого речення.

Старшим дошкільнятам та першокласникам пропонувалося завдання продовжити фразу: «Здорова людина – це ...». Практично всі діти, відповідаючи на поставлене запитання, зводили здоров'я людини до відсутності хвороб. Отримані відповіді досить переконливо свідчать про те, що у дітей не у повній мірі сформоване уявлення про здоров'я, вони не до кінця усвідомлюють повноту та багатоаспектність цього поняття, зводячи його, перш за все, до відсутності хвороб. Це дозволило зробити узагальнення, що діти досліджуваного віку у визначенні складових здоров'я орієнтуються на висловлювання і судження дорослих. Результати дослідження свідчать також про недооцінку інших складових для загального здоров'я людини.

З метою визначення рівня сформованості у старших дошкільнят та молодших школярів уявлень про здоров'я та хворобу та визначення характеру емоційного ставлення до проблеми здоров'я нами було проведено малюнковий тест «Здоров'я та хвороба», розроблений О. Васильєвою та О. Журавльовою [1, с. 422]. Дітям пропонувалося на альбомному аркуші паперу, розділеному на дві половини, намалювати кольоровими олівцями Здоров'я та Хворобу. Перш за все, звертає на себе увагу деталізація та промальованість зображень хвороби у порівнянні із зображенням здоров'я. Ця особливість простежується як в малюнках дітей дошкільного віку, так і першокласників. Для малюнків першокласників характерно те, що хвороба зображується більш сюжетно, там розгортається певне дійство: звернення до лікаря, прийом ліків, погіршення погоди, приїзд машини швидкої допомоги та ін. А зображення здоров'я найчастіше статичне та являє собою портрети усміхнених людей. Малюнки старших дошкільників характеризуються відсутністю сюжету як у зображеннях хвороби, так і у зображеннях здоров'я. Як правило, малюнки дітей не відрізняються багатою кольоровою гамою. При виконанні малюнків старші дошкільнята не використовували ніякої додаткової символіки, і лише невелика кількість першокласників використовували символіку у своїх малюнках: вітаміни – при зображенні здоров'я; червоний хрест, ліки, шприци – при зображенні хвороби. Аналіз малюнків показав, що у дітей недостатньо сформоване уявлення про власне здоров'я, малюнки вказують на переважно пасивну позицію дітей у ставленні до власного здоров'я, а для усвідомлення здорового способу життя важливим є розуміння та розрізнення станів здоров'я та хвороби.

Для виявлення спроможності дітей усвідомити залежність стану здоров'я від власних зусиль та активності у різних видах діяльності, спрямованої на збереження здоров'я, старшим дошкільнятам та першокласникам ставилось запитання: «Як ти піклуєшся про своє здоров'я?» або «Що ти робиш для того, щоб бути здоровим?». Це питання викликало труднощі. Ніхто не назвав більш як два способи збереження здоров'я, причому ці способи зводилися до усунення відхилень у здоров'ї, які вже виникли. Таким чином,

ми виявили, що діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку володіють певними уявленнями про те, як можна піклуватися про своє здоров'я. Однак ці уявлення не повні.

Більшість старших дошкільнят (44 %) та першокласників (34 %) віддали перевагу дотриманню режиму дня як найважливішому фактору впливу на здоров'я людини. Свій вибір діти пояснювали тим, що споживання їжі, сон, відпочинок дає можливість їм накопичувати сили і рости. Фізичні вправи як чинник впливу на збереження здоров'я людини на перше місце поставили 17 % опитаних старших дошкільнят та 34 % першокласників, причому в переважній більшості це були хлопчики. Вони аргументували свій вибір здатністю загартованого та тренованого організму до опору захворюванням. Збільшення процентного відношення між старшими дошкільнятами та першокласниками на 17 % можна пояснити тим, що багато першокласників почали відвідувати заняття у спортивних секціях та спортивній школі. Вплив природного оточення на здоров'я людини вважали важливим переважно дівчатка, вказуючи на необхідність прогулянок на свіжому повітрі, можливість купатися, засмагати. Вплив лікування на стан здоров'я вважають важливим і старші дошкільнята (23 %), і першокласники (26 %), про що засвідчили їхні судження. На жаль, були зафіксовані відповіді, які свідчать про пасивне ставлення до збереження здоров'я та ведення здорового способу життя: 2 дитини старшого дошкільного віку відповіли, що нічого не треба робити і 1 дитина, що не знає, що робити (разом 9 %), серед першокласників була зафіксована 1 відповідь, що нічого робити не потрібно (3 %). В зв'язку з цим важливим завданням є розширення уявлень дітей про здоровий спосіб життя, про способи та засоби зміцнення здоров'я: заняття фізичними вправами, загартування, дотримання санітарно-гігієнічних правил та норм, систематичне перебування на свіжому повітрі, гарний настрій, активність, турбота про близьких, тощо.

У подальшому дослідженні цікавим виявилось визначення самооцінки стану здоров'я дітей. Нами було виявлено, що лише незначна частина опитаних дітей вважають своє здоров'я незадовільним. Більша частина дітей вважають себе абсолютно здоровими. Отримані результати свідчать про те, що у дітей завищена самооцінка стану свого здоров'я, оскільки вона не підтвердилася об'єктивними даними про належність їх до медичних груп. Завищена самооцінка дітьми стану свого здоров'я визначається особливостями психіки дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Крім того, вона, на нашу думку, пояснюється недостатнім знанням критеріїв визначення стану свого здоров'я.

Далі експеримент було продовжено цільовим спостереженням за активністю та самостійністю дітей у різних видах діяльності, спрямованій на збереження здоров'я і поведінкою дітей. Ми намагалися з'ясувати, чи

цікавляться діти будовою власного організму, чим саме. Відповіді дітей на запитання: «Що б ти хотів (хотіла) знати про свої очі, ніс, рот, вуха, шкіру?» показали, що і старші дошкільнята і першокласники цікавляться як будовою органів, так і їх функціями. Переважно дітей цікавить будова очей, як вони бачать, рухаються; як чує вухо, чому воно глибоке, що міститься всередині вуха; як рот їсть, розмовляє; з чого складається кров, чому вона тече та ін. Аналіз результатів свідчить, що дошкільнята та першокласники виявили бажання набути нових знань про свій організм. Щоправда, частина дітей не виявила інтересу до знань про власний організм. Зміст їхніх відповідей був таким: «Нічого не хочу знати». Ці діти часто відволікались від теми бесіди чи не відповідали на питання.

Спостереження впродовж тижня за активністю дітей в різних видах діяльності, спрямованої на збереження здоров'я, засвідчили, що діти не надто помічають чинники, які можуть негативно вплинути на стан здоров'я (шум, несвіже повітря, недостатнє освітлення, брудні руки тощо). За час спостереження ніхто з дошкільнят не попросив відчинити вікно чи ввімкнути світло при недостатній освітленості. Руки мили самостійно дошкільнята, у яких вони були досить брудними: від фарби, від солодоців тощо. Спостереження за першокласниками засвідчили, що руки діти миють за потреби, провітрюють класну кімнату за вказівкою вчителя, шум на перерві може втишити тільки вчитель. Результати спостережень свідчать, що як у дошкільнят, так і у молодших школярів не сформована активність у дотриманні вимог здорового способу життя, переважно вони пасивно виконують вказівки дорослих.

Діагностика діяльнісно-поведінкового компонента сформованості здорового способу життя дітей досліджуваного віку передбачала вивчення ступеня прояву самостійності та ініціативності у діяльності, яка спрямована на зміцнення та збереження здоров'я, а саме на виконання культурно-гігієнічних заходів. У нашому випадку ініціативність виявляється в умінні дитини виконувати культурно-гігієнічні заходи за власною потребою. Спостереження дозволили виявити групу старших дошкільнят (22 %) та групу першокласників (25 %), які виявляли самостійність, ініціативно використовують власний досвід. Група дітей старшого дошкільнього віку (29 %) та першокласників (30 %) у ході спостережень періодично виявляли ініціативу, але вона була нестійкою. Часто стимулом для ініціативи ставали нагадування педагога. Переважна більшість дітей (49 % старших дошкільнят, 45 % першокласників) не виявляли ініціативи, вони діяли за інструкцією педагога. Лише іноді діти цієї групи задавали питання, щоб уточнити чи підтвердити припущення.

З метою виявлення розуміння дітьми залежності емоційного стану людей від їхньої поведінки, уміння розрізняти емоції, дітям досліджуваного віку пропонувалося створити логічний ланцюжок: дія – емоція. До картинок із

зображенням дії (зустріч дитини з мамою, сварка між подругами, діти в цирку та ін.) підібрати відповідну піктограму. Побудовані дітьми логічні ланцюжки показали, що їм важко без реальної ситуації визначити, яка емоція пов'язана із зображенням на картинці. У більшості випадків діти (75 % старших дошкільнят і 72 % молодших школярів) давали відповідь після допоміжних запитань з боку експериментатора.

Для виявлення сформованості уміння використовувати в процесі спілкування невербальні форми (міміку, жести), дітям пропонувалося з допомогою пантоміми відтворити певні емоції, а саме: насупитися, як сердита людина, зла чарівниця; посміхнутися, як кіт на сонці, як хитра лисиця, як весела дитина, як великий добрий ведмідь; здивуватися, наче побачили щось невідоме; зацікавитися, намагаючись узнати, що смачного купила мама; злякатися, як дитина, що загубилася в лісі, заєць, що побачив вовка, кошеня, на яке гавкає собака. Спостереження за дітьми під час відтворення емоцій пантомімою дало можливість зробити висновок, що більшість дітей (63 % дошкільнят і 59 % першокласників) із задоволенням і правильно передають задані у фразах емоції.

Спостереження показали, що діти досліджуваного віку не байдужі до емоційного стану однолітків, можуть виділяти і називати елементарні емоційні прояви (плаче, сміється, радіє, ображається, переживає), але в процесі спілкування часто не контролюють свої емоції. У більшості випадків вони спочатку ображають один одного, а потім намагаються вибачитися перед ображеною дитиною, налагодити стосунки.

Про сформованість здорового способу життя можна зробити висновок також при наявності чи відсутності шкідливих звичок. Найбільш поширеною шкідливою звичкою серед дітей є «телеманія», яка завдає великої шкоди здоров'ю, тому що є однією з причин гіподинамії та псування зору. Також зафіксована звичка гризти нігті (3 дитини старшого дошкільного віку і 2 першокласники).

Здійснивши аналіз результатів констатувального експерименту, ми умовно поділили досліджуваних на три групи за рівнем сформованості здорового способу життя, кожна з яких відповідала певному типу. Під сформованістю здорового способу життя ми розуміємо ступінь усвідомлення основ здорового способу життя та втілення їх в різних оцінювально-поведінкових актах. За основу визначення типів здорового способу життя ми взяли рівні усвідомлення здорового способу життя дошкільниками, розроблені О. Іванашко, яке ґрунтується на усвідомленості основних складових здорового способу життя та дієвості реалізації усвідомлених вимог [2, с. 98–99]. Для визначення типів ми розширили їх характеристику відповідно до визначених нами критеріїв, а саме, активність дітей у оволодінні навичками здорового способу життя та самостійність дітей у дотриманні вимог здорового способу життя.

До узагальнено усвідомлюваного, дієвого типу здорового способу життя (20,8 % старших дошкільнят та 17,4 % молодших школярів) віднесено дітей, у яких сформовані повні уявлення про здоровий спосіб життя як активну діяльність, спрямовану на збереження та зміцнення здоров'я, про здоров'я як стан організму, усвідомлюють цінність здоров'я для людини, мають загальні уявлення про будову та життєдіяльність основних органів та систем організму людини, засоби збереження здоров'я; чинники, які негативно на нього впливають (соціальні та природні), про природні фактори оздоровлення (сонце, повітря, вода, лікарські рослини). Діти дотримуються правил дбайливого ставлення до організму та звичок здорового способу життя, відмовляються від шкідливих звичок, характеризуються сформованою емоційною установкою на збереження здоров'я та здоровий спосіб життя, підкріпленою позитивними соціальними емоціями дитини. Ці діти прагнуть до самопізнання, вони ініціативні та наполегливі при виконанні оздоровчих процедур, аргументують їхню доцільність, усвідомлюють залежність стану здоров'я від способу життя, дотримуються правил культурної та здоров'язберігаючої поведінки, прагнуть бути здоровими, вірять у власні сили, не приймають хворобу, безконфліктно спілкуються в групі однолітків, мають гармонійні взаємини зі значимими дорослими. Діти цього типу відкриті в спілкуванні, допитливі, у них переважають позитивні емоції [3].

Конкретно усвідомлюваний, недієвий тип зафіксовано у 58,3 % старших дошкільнят та у 52,2 % молодших школярів. Діти цього типу проявляють конкретне розуміння здорового способу життя, не мають певної думки стосовно цінності здоров'я. Здоров'я вони розуміють як стан людини, коли вона не хворіє. Діти мають уявлення про деякі засоби попередження хвороб, про можливі причини захворювань, демонструють не повні уявлення про значення культурно-гігієнічних заходів, харчування, загартовування, знають не всі назви, призначення, будову органів та систем організму, чинники, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я. При нагадуванні вони дотримуються правил дбайливого ставлення до організму і при можливості намагаються уникнути виконання оздоровчих процедур, не мотивують їхню доцільність. Ці діти не можуть пов'язати стан здоров'я людини зі способом життя, хворіти вони не люблять, але турботу за власне здоров'я покладають на дорослих та медиків з невеликими затратами власних сил, що не сприяє формуванню активної позиції, спрямованої на здоров'я. Діти цього типу допитливі, але прагнуть усамітнення, схильні до підвищеної тривожності, міжособистісні взаємини порушені.

Групу дітей ситуативно усвідомлюваного, недієвого типу здорового способу життя склали 20,8 % старших дошкільнят та 30,4 % першокласників. Діти цього типу виявляли ситуативну обізнаність про здоровий спосіб життя, не могли пояснити сутність поняття «здоров'я», мали певні

уявлення про способи лікування та засоби попередження хвороб. У дітей цього типу відсутня емоційна установка на здоровий спосіб життя; вони не вважають здоров'я цінністю; знають не всі назви та призначення органів та систем організму людини, не називають чинники, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я, не дотримуються правил дбайливого ставлення до здоров'я, уникають оздоровчих процедур, які виконують лише при нагадуванні та під контролем дорослих. Вони не пов'язують стан здоров'я людини зі способом життя. «Люблять хворіти» та лікуватися, не вірять у власні сили. Серед однолітків діти цього типу надмірно хвилюються, очікують поганого до себе ставлення чи негативної оцінки з боку дорослих, невпевнені в правильності своєї поведінки.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, варто зазначити, що рівні сформованості здорового способу життя у старших дошкільнят та молодших школярів приблизно однакові, що свідчить про відсутність розширення та поглиблення знань, умінь та навичок збереження та зміцнення здоров'я у дітей означеного віку а значить і про відсутність наступності. Основну частину складають діти з конкретно усвідомлюваним, недієвим типом сформованості здорового способу життя. Однак є діти з узагальнено усвідомлюваним, дієвим та ситуативно усвідомлюваним, недієвим типами сформованості здорового способу життя. За результатами дослідження, можна стверджувати, що наступність, яка є важливою умовою забезпечення ефективності та неперервності виховання здорового способу життя, реалізується на недостатньому рівні. Забезпечити неперервний розвиток тих новоутворень, які сформувалися в процесі виховання здорового способу життя у старших дошкільнят можна лише за умови ефективної реалізації наступності у змістовому (зв'язок у завданнях, змісті, методах керівництва, формах організації навчально-виховного процесу) та організаційному (співпраця дошкільного навчального закладу та початкової школи, співпраця педагогів з батьками) напрямках.

1. Васильєва О. С. Исследование представлений о здоровом способе жизни // Психологический вестник. – Вып. 3 / О. С. Васильєва, Е. В. Журавлева. – Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 1998. – С. 420–428. **2.** Іванашко О. С. Психологічний аналіз усвідомлення здорового способу життя дітьми дошкільного віку : дис...канд.психол.наук / О. С. Іванашко. – Луцьк, 2001. – 210 с. **3.** Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу // В. М. Зінченко // Дошкільна освіта. – № 1 – 2004. – С. 42–44.

Рецензент: д.фіз.вих., професор Єдинак Г. А.

Галімска І. І. старший викладач, аспірант (Кіровоградська льотна академія національного авіаційного університету, м. Кіровоград)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЛЬОТНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

***Анотація.** В статті досліджено проблему професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіафахівців у вищих навчальних закладах. Розглянуто зміст поняття «професійно-прикладна фізична підготовка», виявлено особливості цього виду підготовки у сучасних умовах у вищих навчальних закладах авіаційного профілю. Визначено причини неефективності функціонування професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіаційних фахівців.*

***Ключові слова:** вищий навчальний заклад, фізична підготовка, професійно-прикладна фізична підготовка.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема профессионально-прикладной физической подготовки будущих авиаспециалистов в высших учебных заведениях. Рассмотрено содержание понятия «профессионально-прикладная физическая подготовка», выявлены особенности этого вида подготовки в современных условиях в высших учебных заведениях авиационного профиля. Определены причины неэффективности функционирования профессионально-прикладной физической подготовки будущих авиационных специалистов.*

***Ключевые слова:** высшее учебное заведение, физическая подготовка, профессионально-прикладная физическая подготовка.*

***Annotation.** The article studies the problem of professional-applied physical training of future aviation specialists in higher educational institutions. The concept of «professional-applied physical training», the peculiarities of this type of training in modern conditions at universities of aviation profile is considered. The reasons of ineffective functioning of future aviation specialists' professional-applied physical training are identified.*

***Keywords:** higher educational establishment, physical training, professionally-applied physical training.*

Підготовка майбутніх фахівців у нових ринкових умовах та під час глобальної кризи вимагає від кожного навчального закладу вдосконалення всіх процесів та функцій (навчальних, виховних, оздоровчих, інформаційних тощо), покликаних підготувати особистість до високопродуктивної

професійної діяльності, до здатності приймати самостійні рішення, до уміння самостійно вчитися та набувати певні трудові знання, уміння і навички протягом усього життя, щоб бути конкурентоспроможним. На сьогоднішній день стає актуальним і взаємозв'язок професійної орієнтації, професійного відбору, спрямованого використання засобів і методів фізичної підготовки для профілюючої професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП). Варто підкреслити, що спеціалізована фізична підготовка будується на загальній фізичній підготовці, органічно доповнює її, але не відчужується від неї, не протиставляється їй, визначаючись своїми специфічними засобами, методами, формами, які сприяють досягненню і збереженню стану готовності до праці взагалі і до даного виду праці, зокрема. Дослідження, проведені О. Зарічанським [1], підтверджують наявність закономірних позитивних зв'язків між загальною і спеціалізованою фізичною підготовленістю працівників, причому значення загальної фізичної підготовленості зростає за умов її реалізації паралельно та у тісному взаємозв'язку з процесом спеціалізації.

Таким чином, одне з перших місць у формуванні професійно важливих якостей у майбутніх фахівців, зміцненні їхнього здоров'я, а відтак і покращенні продуктивності праці, належить ППФП. Вона спрямована на загальний фізичний розвиток, підготовку і швидке якісне засвоєння професійних навичок, сприяє кращому засвоєнню спеціальних рухів, психічних і фізичних якостей, формуванню професійних навичок, від яких залежить професійна діяльність людини, сприяє формуванню умінь і навичок, необхідних для оволодіння професіями [2, с. 137].

Питаннями покращення професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) займаються багато дослідників у різних галузях наук, у тому числі і з фізичної культури: М. Виленский, Е. Гук, В. Іващенко, В. Ильинич, В. Кабачков, П. Петров, Р. Раєвський та ін. [3]. Але засоби фізичної культури недооцінюються у формуванні професійно важливих якостей у сучасній практиці роботи ВНЗ, про що свідчить аналіз навчальних програм, безпосереднє проведення занять з фізичного виховання у різних ВНЗ, які проаналізовані авторами.

Проблемі професійно-прикладної фізичної підготовки фахівців присвячено значну кількість праць науковців; зокрема учнів системи профтехосвіти (П. Іонов, В. Кабачков, А. Пашін, С. Полієвський, Л. Сухарєва), студентів ВНЗ сільськогосподарського (В. Ільїніч, Ю. Поздняков, М. Хома), фізкультурного (В. Корєцький, О. Кривчікова, Є. Кузмичьова, С. Філь), хімічного (В. Калугін, В. Наскалов), технічного (І. Ігнатов, Ю. Полухін, Р. Раєвський, В. Філінков), морського (А. Кандауров, Е. Полухін, Є. Мінін, М. Щодро), медичного (Е. Гук, А. Дяченко, В. Зіва, Г. Куценко), льотного (О. Зарічанський, О. Коломієць, Р. Римик, В. Філінков, С. Халайджі, О. Ярмошук) профілів.

Метою нашої статті є дослідження проблеми професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіафахівців у вищих навчальних закладах.

Для цього передбачається вирішити такі завдання: розкрити зміст поняття «професійно-прикладна фізична підготовка»; оцінити особливості цього виду підготовки у сучасних умовах у вищих навчальних закладах авіаційного профілю; визначити причини неефективності функціонування професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіаційних фахівців.

Кожна професія висуває специфічні вимоги до фізичних і психічних якостей людини, її прикладних умінь і навичок. Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх авіафахівців також має свої особливості, які полягають в тому, що вона вирішує широке коло спеціальних завдань, для реалізації яких відбирають найбільш адекватні ефективні засоби і методи фізичного виховання, форми організації навчально-виховного процесу майбутніх авіафахівців. Зміст професійно-прикладної фізичної підготовки студентів ВНЗ авіаційного профілю визначається рядом факторів, зумовлених структурою і розвитком сучасного виробництва. Крім того, зміст ППФП визначає вимоги до особистості фахівця, і, насамперед, вимоги до його фізичної та психічної підготовленості, які, у свою чергу, зумовлюються факторами, тісно пов'язаними зі специфікою професійної діяльності. Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх авіафахівців до високопродуктивної роботи здійснюється у таких напрямках: оволодіння прикладними вміннями та навичками, які є елементами окремих видів спорту; акцентоване виховання окремих фізичних і спеціальних якостей, особливо важливих для високопродуктивної роботи майбутнього авіафахівця; отримання прикладних знань і умінь застосування засобів фізичної культури у режимі роботи та відпочинку з урахуванням екстремальних умов роботи та вікових особливостей. Разом з тим, професійно-прикладна фізична підготовка не є відокремленою від традиційної системи фізичного виховання, а є органічно пов'язаною з усіма її основними напрямками, важливою частиною, розділом фізичного виховання, головний зміст якої - формування фізичних здібностей, що відповідають специфічним потребам даної професії, озброєння професійними вміннями і навичками [4, с. 21].

Не зважаючи на те, що науковому дослідженню професійно-прикладної фізичної підготовки присвячено ряд наукових праць, але немає єдиного визначення цього виду підготовки, а отже, її мету, завдання та функції недостатньо досліджено. Так, дослідник О. Зарічанський стверджує, що професійно-прикладна фізична підготовка – це спеціалізований вид фізичного виховання, спрямований на формування і підтримку належного рівня фізичної підготовленості майбутніх авіафахівців відповідно до вимог конкретного виду професійної діяльності. О. Коломієць та Р. Римик у своїх дослідженнях доводять, що професійно-прикладна фізична підготовка являє собою спеціалізований вид фізичного виховання, здійснюваний згідно з

особливостями обраної професії. В. Філінков та С. Халайджі вважають професійно-прикладну фізичну підготовку складовою частиною формування висококваліфікованих професіоналів, ефективним засобом забезпечення їхньої фізичної надійності і готовності до активної життєдіяльності та високопродуктивної праці в обраній галузі. На думку О. Ярмошук, професійно-прикладна фізична підготовка формується одночасно із загальною фізичною підготовкою залежно від виду праці [5, с. 181].

Отже, професійно-прикладна фізична підготовка – один із основних напрямків системи фізичного виховання, що формує прикладні знання, фізичні та спеціальні вміння та навички, які сприяють досягненню об'єктивної готовності людини до умов професійної діяльності.

Дослідження проблем організації ППФП майбутніх спеціалістів на основі аналізу літературних джерел, практичного досвіду роботи дозволило визначити причини неефективності її функціонування, зокрема: відсутня концепція системи ППФП у ВНЗ, а чинні підходи потребують нового трактування мети, завдань і принципів фізичного виховання; відсутня специфічна відповідність спеціальностей змісту ППФП; в основу організації навчального процесу покладений нормативний авторитарний командний підхід; відсутня науково обґрунтована система модельних нормативів спеціальної фізичної підготовленості у відповідності до специфічності спеціальностей; відсутні скореговані державним стандартом навчальні програми з ППФП; відсутній алгоритм побудови навчального процесу згідно з вимогами теорії та методики фізичного виховання (ТМФВ) і методики розвитку психофізіологічних якостей у річному циклі навчального року і протягом навчання; наявний низький організаційний рівень ППФП на всіх рівнях управління; відсутні науково обґрунтовані підходи до формування мотивації до занять ППФП; наявна незацікавленість викладачів в інноваційних підходах до побудови ППФП. Отже, розгляд сучасної концепції фізичної підготовки майбутніх фахівців вимагає змін в її структурі та змісті, що свідчить про необхідність створення відповідних педагогічних умов для вдосконалення, а в деяких випадках і формування фізичних та психофізичних якостей, які визначають успішне опанування спеціальністю, надійність професійних знань, навичок і вмінь, високий рівень працездатності і збереження професійного довголіття майбутнього спеціаліста.

У професійно-прикладній фізичній підготовці студентів льотного ВНЗ виділяють два основні напрямки: загальну фізичну підготовку та спеціалізовану ППФП. При розгляді цих напрямків ППФП важливо підкреслити фундаментальне значення принципу єдності загальної і спеціальної підготовки, врахування якого в процесі реалізації ППФП сприяє ефективному формуванню необхідних адаптаційних реакцій в організмі людини, що сприяють успішному формуванню професійного довголіття та професійно важливих якостей.

Система професійної підготовки льотного складу являє собою сукупність спеціально підібраних дисциплін, інтегративний вплив яких у ході їх функціонування спрямований на досягнення концентрованого результату надійності майбутнього авіафахівця у звичайних та екстремальних умовах діяльності [6]. Розглянемо більш детально структурні елементи професійної підготовки майбутніх авіафахівців, що включає в себе теоретичну, загальнофізичну та професійно-прикладну фізичну підготовку.

Теоретична підготовка професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіафахівців забезпечує формування загальнофункціональних і спеціальних знань, навиків, умінь та якостей особистості авіафахівця. Її завданням є застосування творчого підходу до вирішення проблем у професійній діяльності у зв'язку з умовами та характером розвитку ситуації. Теоретичні заняття з фізичного виховання, як правило, проводяться у формі бесід і самостійного вивчення літературних джерел, які дозволяють дослідити умови праці фахівців даної професії, вимоги до їх фізичної та психофізичної підготовленості, роль професійної фізичної культури та ППФП у професійній діяльності. Особлива увага приділяється засобам і методам виховання психічних і фізичних якостей, професійно важливих для майбутніх авіафахівців.

Загальна фізична підготовка займає особливе місце у професійній підготовці майбутніх авіафахівців та сприяє підвищенню професійної підготовленості, вихованню моральних і психічних якостей. Вона проводиться у вигляді практичних занять різних форм: спеціальні навчально-тренувальні заняття з фізичного виховання та професійно орієнтовані, спортивно-масові заходи із професійно-прикладною цілеспрямованістю; індивідуальні та самостійні заняття. За своєю спрямованістю навчальний процес фізичної підготовки поділяється на загальну, ППФП, що коригує, та профілактичну підготовки. Таким чином, на нашу думку, процес фізичної підготовки має плануватися відповідно поставленої мети підготовки майбутніх авіафахівців, що сформульована на початку дослідження. Для досягнення цієї мети у підготовці майбутніх пілотів у ВНЗ авіаційного профілю використовуються такі засоби фізичної підготовки: фізичні вправи, тренажерні пристрої та засоби особистої та суспільної гігієни.

В процесі ППФП майбутніх авіафахівців повинні використовуватись важливі компоненти навчального процесу з фізичного виховання: демонстративний – показ вправ; мотиваційний – формування позитивної мотивації під час занять фізичним вихованням; діагностичний – фіксація помилок, вчасно й оперативно виправлення їх; регулятивний – регулювання фізичного та психофізичного навантаження; контрольний – контроль за процесом навчання, планування навчально-тренувального процесу тощо. Таким чином, процес ППФП поєднує у себе загальнофізичну та спеціальну професійно-прикладну фізичну підготовки, які спрямовані на розвиток

високого рівня працездатності, зміцнення здоров'я, загартовування організму, а також підвищення загальнофізичної підготовленості організму, розвитку й удосконалення морально-вольових якостей майбутніх авіафахівців. Основний напрямок професійно-прикладної фізичної підготовки складають фізичні вправи, які, за своєю специфікою, поділяються на загальнофізичні та спеціальні.

До загальнофізичних вправ відносяться легка атлетика, в основі якої лежать природні рухи людини; ходьба, біг, стрибки й метання, що сприяють удосконаленню життєво важливих умінь і навичок. Крім того, заняття легкою атлетикою підвищують функціональні можливості всіх органів і систем, особливо нервово-м'язової, серцево-судинної, дихальної, тобто тих, які найбільшою мірою забезпечують успіх у будь-якому виді фізичної діяльності, а також підвищують стійкість до несприятливих факторів професійної діяльності. Різні вправи легкої атлетики виховують у людини такі важливі фізичні якості, як швидкість і витривалість, спритність і сила, а також морально-вольові якості: завзятість у досягненні мети, уміння переборювати труднощі, силу волі й ін. [7, с. 244]; виконання вправ з партнером (із предметами та без предметів), з навантаженням; аеробіка, яка дає змогу використовувати час проведення занять з максимальною користю, поєднуючи у собі формування ряду важливих якостей (витривалість, силу, гнучкість, координацію рухів, просторову орієнтацію, увагу, пам'ять, слух та ін.) [8, с. 395].

До спеціальних вправ відносяться: спортивні ігри – рухливі, в тому числі спеціальні ускладнені. У ході цих занять виховуються оптимальні рухові реакції на різні подразники – світлові, звукові, тактильні (дотикові, відчутні) й ін. Крім того, формуються спеціальні якості професійного спрямування: просторова орієнтація, розподіл і перемикання уваги, оперативна пам'ять та увага, що має визначне значення для пристосування людини до роботи з сучасних літальними апаратами, яка висуває відповідні вимоги до швидкості реакції й точності рухів фахівців, що обслуговують цю техніку і забезпечують надійність польотів.

Ці якості необхідні у роботі майбутніх авіафахівців, де важлива підвищена швидкість відповідних реакцій на раптову появу об'єкта, терміновість вибору й прийняття рішень; комбіновані вправи та естафети із застосуванням елементів спортивних ігор; настільний теніс, що сприяє розвитку швидкості реакції рухів і зору, координації та спритності; плавання, яке спрямоване на формування навичок подолання водних перешкод уплав, виконання стрибків у воду, надання допомоги потопаючим, виховання витримки й самовладання, а також розвиток сили, швидкості, витривалості, спритності, спеціальних психофізіологічних якостей: просторового орієнтування, стійкості при диханні в умовах надлишкового тиску, стійкості до гіпоксії та ін. Пірнання, стрибки у воду з вишки сприяють вихованню сміливості, емоційної стійкості, волі у досягненні поставленої мети; вітрильний спорт,

що формує витривалість, силу, гнучкість, координацію рухів, а також спеціальні психофізіологічні якості: просторове орієнтування, увагу, пам'ять, почуття команди та рішучість дій в екстремальних умовах. Як спеціальний засіб можна застосовувати загальнофізичні вправи за спеціальними методиками. З метою удосконалення процесу фізичної підготовки майбутніх авіафахівців також проводяться індивідуальні заняття за бажанням студентів для покращення засвоєння нового матеріалу або окремих його елементів, а також самостійні заняття, які проходять у вигляді факультативних занять.

Таким чином, виходячи з особливостей професійної діяльності, система професійної підготовки майбутніх авіафахівців являє собою явище, складність якого зумовлена різноманіттям формуючих засобів підготовки; різною «формуючою здатністю» окремих засобів підготовки; керуванням різними педагогічними процесами; особливою складністю взаємодії системи професійної підготовки в цілому та її систем з організмом майбутнього авіафахівця (у цілісному розумінні). Саме тому розв'язання проблеми створення концепції науково-методичного обґрунтування системи ППФП майбутніх фахівців у ЛВНЗ з метою поліпшення даної підготовки для виробництва є досить актуальним і має великий практичний і науковий інтерес. У зв'язку з цим перед ППФП як основою спеціальної фізичної підготовки фахівців висувуються нові завдання, які потребують розробки сучасних технологій організації системи ППФП у ЛВНЗ.

1. Зарічанський О. А. Педагогічні умови професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів ВНЗ освіти I–II рівня акредитації МВС України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Зарічанський Олег Анатолійович. – Тернопіль, 2002. – 165 с.
2. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання : навч. посіб. / С. І. Присяжнюк, В. П. Краснов, М. О. Третяков та ін. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 192 с.
3. Виленський М. Я. Повышение воспитательно-образовательного потенциала физической культуры в формировании личности современного специалиста / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 10. – С. 11–13.
4. Раевский Р. Т. Организационно-методические основы профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических вузов / Р. Т. Раевский // Научные проблемы физического развития студентов и повышение их работоспособности: тезы Республиканской науч. конф. - Донецк, 1984. – С. 21–22.
5. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Академия, 2000. – 480 с.
6. Макаров Р. Н. Методические рекомендации по физической и психофизиологической подготовке летного и курсантского состава гражданской авиации: учеб. пособ. / Р. Н. Макаров. – М. : Воздушный транспорт, 1988. – 344 с.
7. Іващенко В. П., Безкопильний О. П. Теорія і методика фізичного виховання: Підручник. – Ч. 2. – Черкаси: Видавництво ЦНТЕІ, 2006. – 467 с.
8. Физическая культура студента / под. ред. В. И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2003. – 448 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Савченко Н. С.

Гнітецька Т. В., к.фіз.вих, доцент, Ковальчук Н. М., доцент, Ялович В. Т., к.пед.н., доцент (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗНАНЬ З ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ (ФАКУЛЬТЕТІВ) ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЗДОРОВ'Я

Анотація. У статті висвітлено результати дослідження, проведеного серед студентів 1–5 курсів щодо вивчення мотивів відвідування ними навчальних занять та основних проблем, які погіршують якість їхньої підготовки з теоретичних дисциплін. Обґрунтовано ефективність застосування структурно-логічних опорних схем для підвищення якості знань з фахових теоретичних дисциплін на прикладі навчальної дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання».

Ключові слова: студенти інститутів (факультетів) фізичної культури та здоров'я, якість знань, теоретичні дисципліни.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведенного среди студентов 1–5 курсов по изучению мотивов посещения ими учебных занятий и основных проблем, которые ухудшают качество их подготовки по теоретическим дисциплинам. Обоснована эффективность применения структурно-логических схем для повышения качества знаний с базовых теоретических дисциплин на примере дисциплины «Теория и методика физического воспитания».

Ключевые слова: студенты институтов (факультетов) физической культуры и здоровья, качество знаний, теоретические дисциплины.

Annotation. The article presents the results of a study conducted among students of 1–5 years of study on the motives of their attendance the training sessions and the major problems that degrade the quality of their training in theoretical disciplines. The efficiency of using structural and logical schemes for improving the quality of knowledge on basic theoretical disciplines on the example of discipline «Theory and methods of physical education» is substantiated.

Keywords: students of Institutes (Faculties) of Physical Culture and Health, quality of knowledge, theoretical disciplines.

Актуальність проблеми забезпечення високого рівня теоретичних знань студентів з профільюючих дисциплін завжди була і залишається

високою, оскільки теоретична база є основою професійної майстерності майбутніх фахівців.

Аналіз наукової літератури свідчить про велику кількість ідей, положень, фактів щодо шляхів формування та розвитку професійних знань й умінь майбутніх фахівців галузі фізичної культури. Зокрема цьому питанню присвячені дисертації О. Давиденко, М. Т. Данилка, В. В. Дихтяренко, А. Забори, Н. Ю. Зубанової, М. А. Ісаченко, Р. П. Карпюка, С. Б. Мальони, Н. М. Мацкевич, Я. М. Ніфаки, О. В. Петуніна, С. І. Савчук, І. Р. Свістельник, Б. М. Шияна, В. Т. Яловича та ін.

Також значними є досягнення науково-методичного характеру для формування знань з теоретичних основ майбутніх фахівців вказаної сфери. Зокрема дисципліна «Теорія і методика фізичного виховання» (ТМФВ) представлена підручниками та навчально-методичними посібниками вітчизняних (Е. С. Вільчковський, К. П. Козлова, Т. Ю. Круцевич зі співавторами, Н. В. Москаленко, Т. Г. Овчаренко, В. Г. Папуша, Є. Н. Приступа, Л. П. Сергієнко, О. М. Худолій, Б. М. Шиян) та закордонних авторів (Б. М. Ашмарін, В.С. Кузнєцов, Л. П. Матвєєв, А. Д. Новіков, І. М. Турєвський, Ж. К. Холодов та ін.).

Разом з тим, літературні дані свідчать, що проблема забезпечення високоякісних знань у студентів інститутів (факультетів) фізичної культури та здоров'я (ІФКЗ) не вичерпана. Зокрема, дослідження М. Т. Данилка [1] засвідчують, що середній рівень теоретичної готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності складає 3,22 бала. Найвищий рівень знань студенти мають із спеціальних дисциплін. Дещо нижчий – з предметів психолого-педагогічних та медико-біологічних циклів, найнижчий – з соціально-гуманітарних дисциплін. Найтісніший взаємозв'язок між собою мають спеціальні та медико-біологічні ($r = 0,736$), спеціальні та психолого-педагогічні ($r = 0,701$) знання. Найслабший взаємозв'язок спостерігається між соціально-гуманітарними та спеціальними знаннями [1].

У світлі впровадження нових організаційно-педагогічних умов навчання у ВНЗ, згідно яких зменшується кількість аудиторних годин, високо актуальним є пошук шляхів удосконалення якості теоретичної підготовки студентів ІФКЗ.

Метою нашої статті є дослідження чинників, які впливають на якість знань студентів ІФКЗ з теоретичних дисциплін, визначити умови та перевірити ефективність застосування структурно-логічних опорних схем в процесі навчання студентів різного рівня успішності.

Дослідження чинників впливу на якість знань студентів було одним із завдань дослідження. Аналіз літератури [1; 2] засвідчує існування тісних взаємозв'язків між якістю навчальної діяльності студентів та організаційно – педагогічними факторами її забезпечення. Знання цих факторів дозволяє коректувати якість підготовки студентів. З цієї позиції нами було

проведене опитування серед 68 студентів 1–5 курсів Інституту фізичної культури та здоров'я Східноєвропейського Національного університету імені Лесі Українки. Методом анкетування вивчалися мотиви відвідування занять та організаційно-педагогічні фактори, які впливають на якість навчальної діяльності студентів.

Проведені дослідження дозволили встановити основні проблеми, які погіршують якість підготовки студентів з теоретичних дисциплін, а саме: найбільшою з них 29,7 % студентів назвали погані житлові умови; на нехватку часу вказали 26,6 % опитаних; на небажання вчитися – 15,7 %; нестачу спеціальної літератури відчують 14,1 % студентів; часті виїзди на збори і змагання заважають підвищувати теоретичний рівень 12,2 % респондентам.

Домінуючим мотивом відвідування навчальних занять студентами усіх курсів є прагнення отримати високу фахову підготовку. Перше місце (серед десяти) в рейтингу мотивів йому відвели 61,2 % опитаних студентів I–V курсів. Найбільша перевага цього мотиву простежувалася серед студентів випускного курсу (81,8 %), порівняно з 64,3 % студентів IV курсу та 62,5 % III курсу, 42,0 % – II курсу та 52,4 % – I курсу.

Забезпечення міжпредметних зв'язків в ході навчання студенти визначають однією з важливих умов підвищення якості їх професійних знань. Більшість опитаних студентів в числі найважливіших дисциплін професійної підготовки назвали ТМФВ (87,5 %), «Фізіологію» (51,6 %) та «Психологію» (21,9 %), спортивні ігри (14,1 %), підвищення спортивної майстерності (6,3 %), спортивну медицину (6,3 %), спортивно-педагогічне удосконалення (3,1 %), педагогіку (3,1 %), вступ у спеціальність, фізичну реабілітацію, масаж, фармакологію, легку атлетику, гімнастику, плавання (по 1,6 % опитаних).

При цьому більше половини опитаних зазначили, що їм важко дається засвоєння теоретичного матеріалу з будь-яких навчальних дисциплін.

Теоретичні дисципліни, як правило, мають значний обсяг зорової та слухової навчальної інформації, що викликає труднощі при її засвоєнні у більшості студентів. Особливо це стосується студентів початкових курсів. У них ще недостатньо сформовані не лише здібності до самоорганізації навчальної діяльності, а й вміння для продуктивної пізнавальної діяльності. Тому їм важко даються узагальнення, виділення основного в навчальному матеріалі. Опрацювання студентами лише текстового матеріалу, в такому випадку, ще більше ускладнює розуміння стержневих понять дисципліни. Не усвідомивши сутності того чи іншого поняття вони вдаються до механічного запам'ятовування. Наслідком такого набуття знань є те, що студент не бачить логічних зв'язків між різними факторами та компонентами і не може правильно застосовувати їх у реальному процесі фізичного виховання. У результаті незадовільного засвоєння базових понять виникають

труднощі при вивченні подальших тем. Тому дуже важливо навчити студентів виділяти найбільш загальні і в той самий час суттєві ознаки.

Аналіз спеціальної літератури [2] засвідчує, що забезпечення навчального процесу ілюстративним матеріалом, який би стосувався стержневих питань програмового матеріалу полегшує розуміння дисципліни і таким чином може підвищити якість знань студентів. Ця гіпотеза була використана нами для практичної перевірки. В якості об'єкта дослідження була вибрана дисципліна ТМФВ, з якої були розроблені опорні схеми основних навчальних тем [3]. Їх основою слугувала структурно-логічна форма викладення того чи іншого поняття або явища.

Визначено, що серед усіх форм організації навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі (лекцій, семінарських, практичних, лабораторних, самостійної роботи) творча навчальна активність студентів, в більшій мірі, відбувається на семінарських та інших позалекційних формах. Ці схеми можна використовувати як на лекційних, так й інших формах занять. Однак для перевірки їх ефективності ми вибрали позалекційні аудиторні заняття, які найбільше дозволяють диференціювати та індивідуалізувати навчальну роботу.

Для перевірки ефективності структурно-логічної форми викладення навчального матеріалу нами був організований педагогічний експеримент, в якому брали участь 145 студентів 2–3 курсів Інституту фізичної культури та здоров'я СНУ. Суть експерименту полягала у тому, що на семінарських заняттях з ТМФВ самостійна пізнавальна діяльність, на яку відводилося по 10 хв. часу, передбачала не лише опрацювання «класичного матеріалу» (лекційного, з підручників), індивідуальних, творчих завдань тощо, а й розроблених опорних схем за матеріалами навчальних тем.

Окремим пунктом експерименту було дослідження ефективності застосування цих схем для навчання студентів різного рівня успішності. В даному дослідженні прийняли участь студенти 21 та 23 груп інституту. Вони так само працювали з розробленими схемами, як й студенти інших груп, однак перед початком та в кінці роботи проходили тестову перевірку знань. Оцінювався приріст правильних відповідей у повторному тестуванні відносно першого. Для вирішення поставленого завдання перед дослідженням дані групувалися за ознакою рівня успішності студента (високий, достатній, середній, низький), який визначався за середнім балом підсумкового контролю з теоретичних дисциплін (зазначеного в заліковій книжці) та поточної успішності (зазначеної в обліковому журналі). До групи високої успішності відносилися студенти з балами 4,5 і вище; достатньої – від 3,9 до 4,4 бали, середньої – від 3,3 до 4,3 бали, низької – до 3,2 бали. Результати піддавалися математичній обробці.

Розроблені структурно-логічні схеми опрацьовувалися студентами майже на кожному семінарському занятті нової теми. Після 4 місяців

експерименту було проведено опитування, яке показало, що для 96,9 % студентів застосування схем було ефективним. При цьому, величина цієї «користі» зі 100 % оцінена студентами у діапазоні від 25 до 80 % (в середньому у $48,84 \pm 11,72$ %).

Визначення ступеня ефективності застосування структурно-логічних схем для учіння студентів різного рівня успішності дав такі результати:

- групі з високим рівнем успішності кількість правильних відповідей при повторних тестуваннях зросла дуже мало – лише на $2,5 \pm 0,22$ %;

- у студентів з достатнім рівнем знань їх приріст був найбільший – $17,5 \pm 0,96$ %;

- також високий відсоток правильних відповідей після роботи зі схемами мали студенти з середньою успішністю (приріст становив $14,0 \pm 3,27$ %);

- у групі з низьким рівнем успішності ефект застосування схем був низьким – правильних відповідей в повторному тестуванні зросла на $5,0 \pm 1,9$ %.

Достовірна відмінність приросту ($p < 0,05$) спостерігається на рівні груп з середньою та достатньою успішністю відносно груп низького та високого рівня.

Узагальнення результатів дослідження:

1. Встановлено, що більшість опитаних студентів ІФКЗ до числа найважливіших теоретичних дисциплін професійної підготовки відносять ТМФВ (87,5 % опитаних), «Фізіологію» (51,6 %) та «Психологію» (21,9 %).

2. Виявлено, що основною причиною низької якості підготовки студентів до занять з теоретичних дисциплін є погані житлові умови. Цей фактор назвали 29,7 % опитаних. Ще для 26,6 % студентів «не вистачає часу для навчання», для 14,1 % – не вистачає спеціальної літератури, часті виїзди на збори і змагання заважають підвищувати теоретичний рівень 12,2 % респондентам. Для значної кількості студентів (15,7 %) основною причиною є моральний аспект – небажання вчитися. Відповідно, для підвищення якості знань студентам потрібно поліпшити умови для навчальної діяльності за місцем проживання та сформувати мотивацію до майбутньої професії.

3. Для підвищення якості теоретичної підготовленості студентам ІФКЗ навчальний матеріал має бути підкріплений оптимальною кількістю наочних ілюстрацій. Для формування образної уяви про основні поняття та явища теоретичної дисципліни високоефективними є структурно-логічні опорні схеми базових понять та явищ теми.

4. Досліджено, що 96,9 % студентів застосування структурно-логічних опорних схем полегшує засвоювати навчальний матеріал майже у 1,5 рази (в середньому на $48,84 \pm 11,72$ %). Найбільший ефект вони приносять у роботі зі студентами, які мають достатній (від 3,9 до 4,4 бали) і середній (від 3,3 до 4,3 бали) рівні успішності. Для студентів з низьким рівнем успішності (до 3,2 бали) вони дають низький ефект, з високим рівнем ($4,5 - 5,0$ балів) – найнижчий.

5. Для поглиблення і розширення знань студентів з низьким і високим рівнем загальної успішності пропонуємо, в більшій мірі, використовувати не структурно-логічні схеми, а опрацювання літературних джерел: базових підручників, посібників – для студентів з низьким рівнем, спеціально-додаткових – для студентів з високим рівнем успішності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне вивчення всіх аспектів означеної проблеми. Подальші дослідження можуть стосуватися розробки та перевірки ефективності методик інтерактивного навчання, наприклад, з використанням комп'ютерних технологій (дистанційне навчання чи т. ін.) тощо.

1. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх вчителів фізичного виховання : дис... канд. пед. наук : 24.00.02 / Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут. –Луцьк, 1999. – 185 с. 2. Забора А. В. Формування знань і навичок майбутніх вчителів фізичної культури в процесі вивчення дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання» і «Гімнастика з методикою викладання фізичної культури» : Автореф. дис...канд. наук з фіз. вихов. і спорту : 24.00.02 / Харківська держ. академія фіз. культ. – Харків, 2005. – 22 с. 3. Гнітецька Т. В. Самостійна робота студентів із терії та методики фізичного виховання за кредитно-модульною системою навчання [Текст] : навч. посібник / Т. В. Гнітецька, Т. Г. Овчаренко. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Л.Українки, 2010. – 184 с.

Рецензент: д.фіз.вих., професор Цьось А. В.

Гнітецький Л. В., к.фіз.вих, Гнітецька Т. В., к.фіз.вих, доцент
(Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

АНАЛІЗ ДОТРИМАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКАМИ 12–15 РОКІВ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НЬОГО

Анотація У статті досліджено проблему дотримання здорового способу життя підростаючим поколінням сільської місцевості. Висвітлено результати вивчення ціннісних орієнтацій та особливостей способу життя сільських підлітків 12-15 років, а також порівняльний аналіз картини поширення шкідливих звичок серед школярів підліткового віку сільської та міської місцевості. Розкрито причини, які спонукають учнів підліткового віку до шкідливих звичок. Обґрунтовано шляхи підвищення мотивації до ведення здорового способу життя підлітками 12–15 років сільської місцевості.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, проблеми, сільські підлітки 12-15 років, мотивація.

Аннотация. В статье исследована проблема соблюдения здорового образа жизни подрастающим поколением сельской местности. Освещены результаты исследования ценностных ориентаций и образа жизни сельских подростков 12–15 лет, а также сравнительный анализ картины распространения вредных привычек среди школьников подросткового возраста из сельской и городской местности. Раскрыты причины, которые мотивируют учащихся подросткового возраста к плохим привычкам. Обоснованы пути повышения мотивации к здоровому образу жизни подростков 12–15 лет сельской местности.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, проблемы, сельские подростки 12–15 лет, мотивация.

Annotation. The article is devoted to the problem of adherence the younger generation of non-urban area to healthy lifestyle. The results of research of value orientations and lifestyles of rural adolescence of 12-15 years, as well as a comparative analysis of the pattern of harmful habits among adolescent school children from rural and urban areas are illuminated. The reasons that motivate adolescent pupils to bad habits are revealed. The ways of increasing motivation to healthy lifestyle of 12–15 years adolescents of non-urban area are substantiated.

Keywords: healthy lifestyle, problems, 12–15 years adolescents of non-urban area, motivation.

Проблема дотримання здорового способу життя (ЗСЖ) підростаючим поколінням з кожним роком набуває більшої гостроти. Зокрема, статистичні дані свідчать, що поширення тютюнопаління, алкоголізму та наркоманії серед дітей і підлітків країни має загрозливі масштаби. Про це свідчать дані європейського опитування учнівської молоді ESPAD, проведеного Українським інститутом соціальних досліджень ім. Яременка за підтримки ЮНІСЕФ [1], згідно яких 63 % українських дітей в 15 років мають досвід куріння, 91 % – вживання алкоголю, а 14 % – паління марихуани. Медики також стверджують, що проблемою критичного стану здоров'я підлітків як міської, так й сільської місцевості є неправильний спосіб життя.

До питання зниження гостроти названої проблеми залучаються науковці різних галузей – філософи, медики, психологи, педагоги. Зокрема психолого-педагогічні аспекти виховання ЗСЖ сформульовано у працях І. Бега, І. Васкана, В. Войтенко, О. Дикунець, В. Добринського, О. Мазурчука, В. Одайника, В. Ребрини, А. Розтоки, Л. Сущенко, В. Язловецького, О. Яременко та ін.

Науковими дослідженнями цих та інших авторів встановлено, що сім'я, школа, учнівські колективи – найефективніші інституції формування ЗСЖ та культури здоров'я школярів. Однак різке падіння суспільної моралі, зумовлене ускладненням політичних й економічних обставин сьогодення ускладнюють їхню роботу у цьому напрямку. Актуальним і необхідним є вивчення даного питання в контексті врахування соціального оточення та умов життя підлітків. Маловивченим це питання залишається щодо учнів сільської місцевості тощо.

Метою нашої статті є дослідження особливості дотримання здорового способу життя сільськими підлітками 12–15 років та обґрунтувати шляхи підвищення мотивації учнів до нього.

В дослідженні брали участь сільські підлітки 12–15 років (ЗОНЗ I–II рівня с. Завітне, Ківерцівського району Волинської області, всього 26 осіб). Їм була запропонована анкета, одним з питань якої було проранжувати рівень дотримання таких компонентів ЗСЖ, як регулярне трьохразове харчування, регулярну рухову активність, повноцінний сон, відмову від паління, підтримку оптимальної ваги тіла, невживання або обмежене вживання алкоголю, уміння протистояти стресам, заняття суспільною діяльністю.

Проведений аналіз анкет засвідчив, що найчастіше сільські учні дотримуються такого компонента, як регулярне трьохразове харчування – 80,8 % (21 особа). На другому місці – повноцінний сон 76,9 % (20 осіб). За твердженням 57,7 % (15 осіб) школярів вони ведуть регулярну рухову активність, займаються суспільною діяльністю; 42,3 % (11 осіб) намагаються вчитися протистояти стресам, 34,6 % (9 осіб) підтримують оптимальну вагу тіла.

Анкетування також передбачало оцінювання учнями (за 12-бальною шкалою) цінності для них певних видів діяльності. Зокрема, встановлено,

що життєві цінності сільських 12–15-річних підлітків не мають значних відмінностей від вікового стандарту. Так, найбільш цінним для них є зустрічі з друзями (оцінено у 8,4 бали) та прогулянки (8,3 балів). Тобто потреба товариського спілкування у цьому віці переважає інші потреби так само, як у міських школярів. Приємно, що сільські підлітки заняття фізичними вправами ставлять вище від розважальних заходів та перегляду телебачення. Зокрема, заняття фізичною культурою і спортом займають у них третю позицію рейтингу значимості (8,2 бали), при тому, що перегляд телепередач – 7,9 балів, а прослуховування музики – 7,4 бали.

Переважаючим мотивом відвідування занять фізичною культурою і спортом у 76,9 % опитуваних є бажання зміцнити здоров'я та вдосконалити фізичний розвиток. При чому більшість опитуваних назвали декілька мотивів. На запитання про рівень своєї обізнаності про ведення здорового способу життя 73,1 % опитаних вибрали оцінку «достатній», 11,5 % – «високий». Тобто самооцінка знань про правила здорового способу життя в учнів висока, й, можливо, самозавишена.

Одними із питань цієї анкети було питання про тютюнопаління та споживання алкоголю. Згідно них, на свій досвід тютюнопаління вказали 26,9 % опитаних 12–15-річних сільських учнів (73,1 % не «палять»). Щодо споживання алкоголю, то аналіз відповідей свідчить, що 61,5 % (16 осіб) опитаних сільських підлітків взагалі не вживає спиртних напоїв, а 38,5 % (10 учнів) – «дозволяють собі випити шампанського на Новий рік».

Такі цифри значно менші порівняно з розповсюдженням цих шкідливих звичок серед учнів міст. Зокрема, як уже зазначалося вище, згідно Українського інституту соціальних досліджень ім. Яременка за підтримки ЮНІСЕФ [1] досвід «куріння» мали 63 %, а вживання алкоголю – 91% 15-річних українських школярів. При чому автори стверджують, що щонайменше 22 % 15-річних дітей раз на тиждень напиваються (!).

При опитуванні, проведеного серед учнів районної гімназії м. Мена (Чернігівська обл.) [2] 4 % учнів зізнались в тому, що «палять», 80 % – вживають спиртні напої. Найпоширенішими серед них є пиво і слабоалкогольні коктейлі, з них 15 % вживають горілку. При цьому усі опитані відповіли, що знають про шкоду, яку завдають їх організму ці речовини, й 60 % з тих учнів, що палять і вживають спиртне, хотіли б позбутися цих звичок.

Дослідженнями О. К. Романюк [3] встановлено, що серед учнів 8–9 класів м. Суми регулярно палять 6 % підлітків, а серед 10–11 класів кількість таких учнів зростає до 31 % (78,4 % хлопців, 21,6 % дівчат). Середній вік початку паління опитаних становить 11,7 років, а спонукаючими причинами до цього виступають: «престижний вигляд в колі друзів» – 38 %, бажання бути «крутим» – 24 %, небажання бути «білою вороною» – 10 % та інші. Щодо вживання спиртного, то вперше робити це опитані почали переважно у віці 13–14 років. Причинами вживання алкогольних напоїв найчастіше

називали вплив товаришів та для полегшення спілкування з однолітками. Учні 10–11 класів частіше констатували зв'язок вживання алкоголю з поганим настроєм та також для полегшення спілкування. При цьому підлітки відмічають й вплив дорослого оточення. Так, 81 % опитаних відповіли, що серед їх близьких є люди, які зловживають алкоголем. У третини (28 %) цю шкідливу звичку мають батьки, а 68 % дітей вперше спробували алкоголь за родинним столом.

Варто відмітити, що з віком у підлітків простежується зміна мотивів використання тютюнових і алкогольних виробів. Так, якщо серед 8–9-класників вживання алкоголю, тютюнопаління – це один із варіантів спілкування, то для підлітків 15–16 років має місце гедоністичний мотив – отримання задоволення, нових вражень тощо.

Також з віком трансформується загальне ставлення підлітків до паління. Так, майже 80 % підлітків восьмих класів негативно сприймають рекламу сигарет на вулицях міста, на телеекранах, засуджують однолітків, що палять. У старших класах відсоток таких учнів знижується: у 10-х класах до 32 %, 11-х – до 26 %.

Результати також вказують, що майже половина опитаних підлітків невпевнені, що «життя без алкоголю» є їхнім життєвим кредо.

Тому, на нашу думку, процес виховання підлітків повинен стосуватися продовження пропаганди здорового способу життя як фактору зміцнення фізичного та інших видів здоров'я людини.

Школа має відігравати провідну роль у створенні умов для здобуття підлітками знань та виробленні навичок підтримання та зміцнення власного здоров'я. З цієї позиції Міністерство освіти і науки України, керуючись законами України «Про освіту», «Про охорону дитинства», а також багатьма нормативно-правовими актами, наголошує на спеціальному спрямуванні роботи навчальних закладів з підвищення мотивації до ЗСЖ дітей та підлітків.

Факторами посилення мотивації підлітків до ЗСЖ можуть слугувати залучення їх до організації і проведення фізкультурно-спортивних заходів та інших форм фізичного виховання; систематична та планомірна просвітницька і пропагандистська робота; зміцнення організаторами та виконавцями навчально-виховного процесу у школі допомоги учням у визначенні тих перспектив, які відповідають їхнім потребам.

Набуття життєвих навичок є поступовим, неперервним процесом, який залежить від взаємодоповнення дій родини, школи, позашкільних установ. Тому діяльність педагогічного колективу щодо формування і закріплення у дітей навичок і потреби у ЗСЖ повинна підтримуватися батьками. Формами соціально-профілактичної роботи з батьками мають бути: лекторії, батьківські університети, конференції, батьківські збори, тренінги, соціальне інспектування сім'ї, школи батьківських почуттів, молодих батьків.

Для формування позитивної мотивації підлітків на здоровий спосіб життя вчителям необхідно використовувати інтерактивні методи навчання, володіти методикою проведення тренінгових занять, використовувати комп'ютерні технології тощо.

У системі педагогічних заходів підвищення мотивації сільських підлітків до ЗСЖ слід підвищити активність у проекті самих учнів. З цією метою варто застосовувати: дебати, дискусії, обговорення, тренінги, конкурси, вікторини, спільне виготовлення плакатів, розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій, складання планів дій у проблемних ситуаціях, навчання здоровому способу життя підлітків за методом «рівний – рівному». Нами розроблений план та зміст заходів для підвищення мотивації до здорового способу життя сільських учнів 12–15 років терміном на 1 семестр. Їх перелік складається з таких просвітницько-пропагандистських заходів: лекції «Здоровий спосіб життя – простий шлях до довголіття»; виховного заходу «Зроби свій вибір: здоров'я чи примарна насолода»; лекція «Режим дня школярів 12–15 років»; бесіда (вікторини, конкурс загадок, диспут) «Рациональне харчування – запорука здоров'я»; бесіда «Проблеми дотримання здорового способу життя сільських жителів»; чорно-біле кіно «Заради життя без алкоголю і наркотиків» та передбачається перевірка їх ефективності на практиці.

Таким чином, нашими дослідженнями встановлено таке:

1. Сільські підлітки 12–15 років меншою мірою втягнуті у тютюнопаління та вживання алкоголю, ніж їх міські однолітки. Серед опитаних нами сільських учнів 73,1 % респондентів не «палять» (відповідно 26,9 % мають досвід цієї згубної звички) і 61,5 % не вживають спиртних напоїв порівняно з 63 % міських 15-річних школярів, які «палять» і 91,0 % школярів цього віку, які вживають алкоголь.

2. Найпоширенішою шкідливою звичкою серед міських школярів є вживання пива та слабоалкогольних коктейлів – 80 % учнів, горілку вживають 15% підлітків. Половина опитуваних вагається і не можуть відповісти чи є життя без шкідливих звичок їх життєвим кредо. При цьому усі з них знають яку шкоду завдають їх організму ці речовини. Позбутися шкідливих звичок хотіли б 60 % учнів, які їх мають.

3. Також встановлено, що 80,8 % сільських підлітків регулярно харчуються, ще 76,9 % з них дотримуються режиму сну, 57,7 % школярів ведуть регулярну рухову активність, займаються суспільною діяльністю, 34,6 % підтримують оптимальну вагу тіла.

4. Досліджено, що життєві цінності сільських 12–15-річних підлітків не мають значних відмінностей від вікового стандарту. Так, потреба товариського спілкування у цьому віці переважає інші потреби так само, як у міських школярів. При цьому сільські підлітки заняття фізичними видами спорту ставлять вище від розважальних заходів та перегляду телебачення.

Зокрема, заняття фізичною культурою і спортом займають у них третю позицію рейтингу значимості видів діяльності (8,2 бали), при тому, що перегляд телепередач – 7,9 балів; прослуховування музики – 7,4 бали; відвідування розважальних заходів – 6,8 балів; читання художньої літератури – 6,6 бали; азартні ігри – 5,8 бали; інше – 3,3 бали. Це свідчить про те, що учні усвідомлюють значимість фізичної культури і спорту для зміцнення здоров'я.

5. Подальші дії у просвітницькій роботі з визначеним контингентом учнів ми вбачаємо у зміцненні закладених «здорових» навичок, формування стійкої потреби до їх дотримання протягом усього подальшого життя.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні проблеми ЗСЖ серед сільських дітей іншого віку.

1. В Україні збільшується кількість школярів, що вживають алкоголь [Електрон. ресурс] // Режим доступу : <http://talschool.ucoz.ua/news/2009-04-16-872> 2. Маційовська А. Проблеми сучасної молоді / А. Маційовська. – 2010 [Електрон. ресурс] // Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki:Anjamacijovska> 3. Романюк О. К. Антропогенний вплив шкідливих звичок на підлітків м. Сум / О. К. Романюк, О. Г. Васильєва, Ю. С. Зубарева, О. С. Сотник. – 2010 [Електрон. ресурс] // Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki:Anjamacijovska>

Рецензент: д.пед.н., професор Белікова Н. О.

Корнійчук Я. А., здобувач наукового ступеня (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне),
Березнюк А. О., ст. 2 курсу (Славутський обласний спеціалізований ліцей)

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ РОБОТИ СЕРЦЕВО-СУДИННОЇ СИСТЕМИ ТА ВПЛИВ НА НЕЇ ТАКИХ ФАКТОРІВ, ЯК НАВАНТАЖЕННЯ, ГРИП, ГІПОДИНАМІЯ

***Анотація.** У роботі досліджено стан серцево-судинної системи школярів. Охарактеризовано різні методи дослідження серцево-судинної системи. Розкрито вплив різних факторів навантаження, гіподинамії та інфекційних захворювань на організм людини. Описано методи діагностики стану серцево-судинної системи, які дають можливість визначити загальний рівень підготовки організму до занять фізичними вправами, а також подано результати досліджень впливу на серцево-судинну систему альтернативних методів оздоровлення.*

***Ключові слова:** серцево-судинна система, стан, фактори, методи дослідження.*

***Аннотация.** В работе исследовано состояние сердечнососудистой системы школьников. Наведена характеристика разных методов исследования сердечнососудистой системы. Раскрыто влияние разных факторов нагрузки, гиподинамии и инфекционных болезней на организм человека. Описаны методы диагностики состояния сердечнососудистой системы, которые дают возможность определить общий уровень подготовки организма к занятиям физическими упражнениями, а также наведены результаты исследований влияния на сердечнососудистую систему альтернативных методов оздоровления.*

***Ключевые слова:** сердечнососудистая система, состояние, факторы, методы исследования.*

***Annotation.** The paper highlights the study of the state of schoolchildren's cardiovascular system. The characteristic of different methods of cardiovascular system research is done. The effects of various pressure factors, hypodynamia and infectious diseases on human body are disclosed. The methods of diagnosing the state of the cardiovascular system, which make it possible to determine the overall level of preparation of the organism to physical exercise, as well as the results of studies of the effect imposed on the cardiovascular system of alternative methods of healing are described.*

***Keywords:** cardiovascular system, health status, factors, methods of research.*

Серцево-судинна система відіграє важливу роль у життєдіяльності організму, тому вивчення впливу серцево-судинної системи на організм школярів, за даними статистичних досліджень захворювання серцево-судинної системи, є одним із самих розповсюджених. Смертність від захворювань серцево-судинної системи перевищує 50 % населення планети. Також слід зазначити, що погіршення стану здоров'я у школярів у нашій державі останнім часом все більше зростає. Усім відомі смертельні випадки на уроці фізкультури, які сталися недавно також багато в чому пов'язані з негативним станом серцево-судинної системи у школярів, а також відсутність раціональних методів діагностики. Також важливо вивчати вплив різних факторів, що впливають на роботу серцево-судинної системи. Вивченням цього питання варто займатися школярам, вчителям, лікарям та вченим.

Останнім часом вивченням стану серцево-судинної системи приділяється чимало уваги. Тому хотілося б виділити серед аналізу наукових джерел ті, які вивчають найновітніші методи впливу навантаження на роботу цієї системи. Серед них стаття «Вплив альтернативних оздоровчих систем на серцево-судинну систему». В ній досліджується вплив фізичного навантаження на серцево-судинну систему та проводяться тестування, за допомогою яких визначається вплив альтернативних оздоровчих систем на організм людини та оцінюється ефективність їхнього застосування для підготовки школярів [1]

Досліджень впливу різних рухових якостей детально описано в праці «Діагностика двигательних способностей» [2]. Однак в цій науковій праці описується лише діагностика та тестування різних рухових якостей і практично не приділяється уваги вивченню методів впливу як самих тестувань, так і взагалі фізичного навантаження

Метою нашої статті є дослідження методів вивчення стану серцево-судинної системи та факторів впливу на неї.

Відповідно до визначеної мети, в статті реалізуються такі завдання:

- дослідити ефективність впливу фізичного навантаження на стан серцево-судинної системи;
- розкрити методи дослідження серцево-судинної системи.

В нашій статті ми розглянемо фактори, що впливають на стан серцево-судинної системи. До них відноситься гіпокінезія – відсутність або нестача фізичної активності.

Встановлено, що при гіпокінезії, із-за недостатньої м'язової активності знижується економічність роботи серцево-судинної і дихальної систем, погіршується діяльність органів травлення, проходять негативні зміни у центральній нервовій системі (ЦНС), знижується тонус скелетних м'язів і венозних судин, підвищується рівень холестерину в крові, організм стає менш стійким до різних захворювань та піддається впливу негативних факторів навколишнього середовища.

Малорухливий спосіб життя, відсутність рухової активності сприяє виникненню багатьох захворювань і насамперед серцево-судинної системи.

Американський вчений Рааб провів ряд наукових досліджень питань з питань гіпокінезії і дійшов до висновку, що в нетренованих людей частота пульсу на 20 % вища ніж у тренуваних, тобто серце у них працює за добу на 14 000 скорочень більше і відповідно швидше зношується.

Тому головним компенсатором нестачі рухової активності в побуті і на підприємстві є регулярні заняття фізичною культурою. Систематичні фізичні вправи сприяють перебудові діяльності серця, судин, легень. М'язи краще постачаються кров'ю, збільшується об'єм грудної клітки, поліпшується дихання, м'язам та печінці за рахунок збільшення швидкості кровотоку постачається більше кисню і поживних речовин. Фізичні вправи – найкраща профілактика різних захворювань, тому правильно підібране навантаження допомагає зберегти здоров'я, зняти психічне навантаження [3].

Іншим фактором, який впливає на серцево-судинну систему, є захворювання на грип. Грип (франц. *grippe*.; син. інфлюэнца) – вірусна хвороба, що характеризується гострим початком, коротким перебігом з явною загальною інтоксикацією, враженням слизової оболонки дихальних шляхів.

При грипі в серці спостерігається дистрофічні зміни м'язових волокон і нервових клітин та запальні зміни в судинах, які іноді поєднуються з тромбозом вен в печінці. Разом з дистрофічними змінами гепатоцитів нерідко спостерігається дифузна гіперплазія і проліферація купферовських клітин та круглоклітинна інфільтрація з'єднувальних прослойок [4]

Для визначення впливу фізичного навантаження на серцево-судинну систему за допомогою альтернативних оздоровчих систем нами було проведено таке дослідження.

Тест № 1. Техніка виконання – спокійно сісти, тримаючи спину рівно вертикально, повністю розслабитися, уникаючи будь-яких подразників. По черзі засікти частоту серцевих скорочень (ЧСС) на правій та лівій руці. Після чого визначити середню частоту серцевих скорочень.

Тест № 2. Для цього був застосований тест з бігу на 3 км та визначення частоти серцевих скорочень через 10 хвилин після закінчення бігу. В групі А були люди, які займаються оздоровчими системами.

Для вираження впливу альтернативних методів оздоровлення на організм людини були застосовані такі техніки: дихальна вправа для нервів, повне дихання, анулома-вілома (перемінне дихання), очищувальне дихання при пранаямі, вправа для збудження легеневих клітин, вправа для збудження кровообігу та ін. До спостереження були залучені юнаки віком до 20 років з середнім рівнем фізичного розвитку, які протягом 3-х років займалися цими методиками. Результати впливу цих методик на організм людини наведено таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

Ефективність впливу занять на серцево-судинну систему

Тривалість занять у місяцях	1	4	6	8	10	16	18	20	24
ЧСС уд/хв.	79	75	73	68	67	65	63	62	60

Таблиця 2

Ефективність впливу пранаями на серцево-судинну систему

Тривалість занять у місяцях	1	4	6	8	10	16	18	20	24
ЧСС (уд/хв) в групі А	80	81	79	77	76	77	76	74	74
ЧСС (уд/хв) в групі Б	75	74	72	70	68	66	65	62	62

Наведені в таблицях дані засвідчують, що показники частоти серцевих скорочень знизились в середньому з 79 уд/хв. до 60 уд/хв.

При проведенні другого тесту середня частота серцевих скорочень у групі А було 80 уд/хв., а через два роки занять становила 74 уд/хв. У групі Б початкова частота серцевих скорочень була 75 уд/хв., а через два роки занять вона становила 62 уд/хв. Це свідчить про те, що пранаяма ефективно впливає на серцево-судинну систему.

Для комплексної оцінки функціональних можливостей серцево-судинної системи і фізичної підготовки потрібно використовувати бальну систему контролю КОНТРЕКС-ІІ(експрес-контроль). Вона включає 11 показників і тестів:

1. Вік. Кожен рік життя дає один бал. Наприклад, у віці 67 років нараховується 67 балів.

2. Вага тіла. Нормальна вага оцінюється в 30 балів. За кожен кілограм зверх норми віднімається 5 балів. Норма розраховується за такими формулами:

Чоловіки:

$$50 + (pict - 150) \times 0,75 + \frac{вік - 21}{4} \quad (1)$$

Жінки:

$$50 + (pict - 150) \times 0,32 + \frac{вік - 21}{5} \quad (2)$$

Наприклад, нормальна вага тіла чоловіка 37 років, ріст 178 см., вага тіла 80кг., складе:

$$50 + (178 - 150) \times 0,75 + \frac{37 - 21}{4} = 75кг. \quad (3)$$

За перевищення вікової норми на 5 кг. від усієї суми балів віднімається $5 \times 5 = 25$ балів.

3. Артеріальний тиск. Нормальний артеріальний тиск оцінюють в 30 балів. За кожні 5 мм. рт. ст. систолічного чи діастолічного тиску вище розрахованих величин з загальної суми віднімають 5 балів. Нормальні величини артеріального тиску визначають за такими формулами:

Чоловіки:

$$AT_{сист.} = 109 + 0,5 \times \text{вік} + 0,1 \times \text{вага тіла}; \quad (4)$$

$$AT_{діаст.} = 74 + 0,1 \times \text{вік} + 0,15 \times \text{вага тіла}; \quad (5)$$

Жінки:

$$AT_{сист.} = 102 + 0,7 \times \text{вік} + 0,15 \times \text{вага тіла}; \quad (6)$$

$$AT_{діаст.} = 78 + 0,17 \times \text{вік} + 0,1 \times \text{вага тіла}; \quad (7)$$

Наприклад: у чоловіка 50 років з вагою тіла 85 кг артеріальний тиск 150/90мм. рт. ст. Вікова норма систолічного тиску становить: $109 + 0,5 \times 50 + 0,1 \times 85 = 142,5$ мм. рт. ст.

Норма діастолічного тиску: $74 + 0,1 \times 50 + 0,15 \times 85 = 92$ мм. рт. ст.

За перевищення норми систолічного тиску на 7 мм. рт. ст. з загальної уми знімається 5 балів.

4. Пульс в спокої. За кожен удар менше 90 нараховується 1 бал. Наприклад: пульс 70 уд./хв. дає 20 балів. При пульсі 90 і вище бали не нараховуються.

5. Гнучкість. Оцінюють таким чином: стоячи на сходинці з випрямленими в колінах ногами, пацієнти виконують нахил вперед з доторканням відмітки нижче або вище нульової точки (вона знаходиться на рівні стоп) із зберіганням пози не менше 2с. При торканні пальцями позначки вікової норми нараховується 1 бал. Кожен сантиметр вище норми також оцінюється в 1 бал. При невиконанні нормативу бали не нараховуються. Тест проводять три рази підряд і зараховують кращі результати.

Наприклад, чоловік 50 років при нахилі торкнувся пальцями відмітки 8 см нижче нульової точки. Згідно таблиці норматив для чоловіка 50 років становить 6 см виходячи з цього, за виконання нормативу нараховується 1 бал і перевищення на 2 см – 2 бали, і в загальному – 3 бали.

6. Швидкість оцінюється «естафетним» тестом за швидкістю зжимання сильнішою рукою падаючої лінійки.

Тест виконують в положенні стоячи. Сильніша рука з розігнутими пальцями (ребром долоні вниз) витягнута вперед. Помічник встановлює 40-сантиметрову лінійку паралельно долоні обслідуваного на відстані 1–2 см. Нульова відмітка лінійки знаходиться на рівні нижнього краю долоні.

Після команди «увага» помічник упродовж 5 с повинен відпустити лінійку. Перед обслідуваним стоїть завдання якомога швидше стиснути пальці в кулак і піймати лінійку. Вимірюється відстань в сантиметрах від нижнього краю долоні до нульової відмітки лінійки. За виконання вікового нормативу і за кожен сантиметр менше норми нараховується по 2 бали. Тест проводиться три рази підряд, після чого зараховується кращий результат. Наприклад, для чоловіка 50 років результат тестування становить 17 см., що краще встановленого нормативу на 4 см. За виконання норми нараховується 2 бали, а за її перевищення – $4 \times 2 = 8$ балів. Загальна сума – 10 балів.

7. Динамічна сила оцінюється максимальною висотою стрибка вгору з місця.

Виконання тесту: обслідуваний стоїть боком до стіни поруч з вертикально закріпленою вимірювальною шкалою (учнівська лінійка довжиною 1 м). Не відриваючи п'яток від підлоги, він якомога вище торкається шкали, піднятої вгору більш активною рукою. Потім відходить від стіни на відстань від 15 до 30 см., стрибає з місця вгору, відштовхуючись двома ногами і більш активною рукою торкається вимірювальної шкали якомога вище. Різниця між значеннями першого і другого торкання характеризує висоту стрибка. За виконання нормативу і за кожен сантиметр його перевищення нараховується по 2 бали. Робиться три спроби, після чого зараховується краща.

Наприклад. В чоловіка 50 років результат рівний 40 см. Це перевищує вікову норму на 5 см. За виконання нормативу нараховується 2 бали, за перевищення – $5 \times 2 = 10$ балів. Загальна сума за цим тестом $10 + 2 = 12$ балів.

8. Швидкісна витривалість. Нараховується максимальна частота піднімання прямих ніг до кута 90° з положення «лежачи на спині» за 20 с. За виконання нормативу і за кожне піднімання вище нормативного значення, нараховується по 3 бали.

Наприклад, у чоловіка 50 років результат виконання тесту становить 15 піднімань ніг, що перевищує вікову норму на 4. За виконання нормативу нараховується 3 бали, за перевищення – $4 \times 3 = 12$ балів. В загальному отримуємо 15 балів.

9. Швидкісно-силова витривалість. Вимірюється максимальна частота згинання рук в упорі лежачи (жінки – в упорі на колінах за 30 с). За виконання нормативу і за кожне згинання більше нормативу, нараховується по 4 бали.

Наприклад, при тестуванні чоловіка 50 років частота згинання рук в упорі за 30 с склала 18 разів. Це перевищує віковий норматив на 4 рази. І дає $4 \times 4 = 16$ балів, плюс 4 бали за виконання нормативу. В сумі 20 балів.

10. Загальна витривалість. Особи, які вперше приступають до занять фізичними вправами або займаються не більше 6 тижнів, можуть визначити цю якість таким способом.

Виконання вправ для розвитку витривалості (біг, плавання, їзда на велосипеді, гребля, біг на лижах і ковзанах) 5 разів на тиждень протягом 15 хв. при пульсі не менше 170 мінус вік в роках (максимально припустимий пульс становить 185 мінус вік в роках) дає 30 балів, 4 рази в тиждень – 25 балів, 3 рази в тиждень – 20 балів, 2 рази – 10 балів, 1 раз – 5 балів, невиконання вправ або виконання при недотриманні вказаних вище умов, щодо пульсу і засобів тренування – 0 балів. за виконання ранкової гігієнічної гімнастики бали також не нараховуються.

Після 6 тижнів занять фізичними вправами загальна витривалість оцінюється за результатами 10-хвилинного бігу на якомога більшу відстань. За виконання нормативу нараховується 30 балів і за кожні 50 м дистанції, яка перевищує цю величину – 15 балів. За кожні 50 м дистанції менше вікового нормативу віднімається 5 балів. Мінімальна кількість балів, набраних за цим тестом становить 0. Тест рекомендується для осіб, які самостійно займаються фізичними вправами.

При груповій формі занять рівень розвитку загальної витривалості оцінюється за результатами забігів на 2000 м. для чоловіків і 1700 для жінок. Контролем служить нормативний час, наведений в таблиці. За виконання нормативного часу нараховується 30 балів і за кожні 10 с менше цієї величини 15 балів. За кожні 10 с більше вікового нормативу з 30 балів віднімається 5. Мінімальна кількість балів становить 0.

Наприклад, у чоловіка 50 років результат 10-хвилинного бігу становить 1700 м., що менше вікового нормативу на 103 м. Виходячи з цього сума балів за цим тестуванням становить $30 - 10 = 20$ балів.

11. Встановлення пульсу. Для осіб, які приступають до занять, після 5 хв. відпочинку в положенні сидячи, виміряти пульс за 1 хв., потім зробити 20 глибоких присідань протягом 40 с і знову сісти. Через 2 хв. знову виміряти пульс за 10 с і результат помножити на 6. Відповідність початкової величині (до навантаження) дає 30 балів, перевищення пульсу на 10 ударів – 20 балів, на 15 ударів – 10 балів, на 20 ударів – з загальної суми потрібно відняти 10 балів.

Через 6 тижнів занять встановлення пульсу оцінюють через 10 хв. після закінчення 10-хвилинного бігу або бігу на 2000 м. для чоловіків і 1700 м. для жінок шляхом порівняння пульсу після бігу з початковою величиною. Схожість цих величин дає 30 балів, перевищення до 10 ударів – 20 балів, до 15 ударів – 10, до 20 ударів – 5 балів, більше 20 – із загальної суми потрібно відняти 10 балів.

Наприклад, у чоловіка 50 років пульс до бігу становив 70 уд./хв., через 10 хвилин після 10-хвилинного бігу – 72, що практично співпадає з початковою величиною пульсу і забезпечує 30 балів.

Після підбиття суми усіх отриманих балів рівень фізичної підготовки оцінюють так: низький – менше 50 балів, нижче середнього – 51–90, середній – 91–160, вище середнього – 161–250, високий – більше 250 балів.

Відповідно до цієї системи тестування було проведено дослідження оздоровчого впливу методики, результати якого наведені в таблиці 3 (показаний підрахунок загальної кількості балів 11 показників в експериментальній групі).

Таблиця 3

Ефективність впливу методики на фізичний стан організму

№		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Вік		10	10	10	12	11	11	11	15	15
Загальна кількість балів	До	85	105	90	97	139	107	103	129	156
	Після	255	241	226	195	244	220	176	233	235

Продовження табл. 3

10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
15	15	15	16	17	17	17	20	20	21	23	
148	199	175	159	192	243	204	240	165	176	183	3092
252	248	225	243	280	283	295	314	295	286	305	5041

Отже наведені дані засвідчують, що до початку експерименту в експериментальній групі було набрано 3092, а після завершення спостереження 5041 балів, а різниця до початку експерименту та після його завершення становила 1949 балів.

Підводячи підсумок дослідження, слід зазначити, що серцево-судинна система відіграє надзвичайно важливу роль в життєдіяльності організму, тому вивчення її стану у школярів є надзвичайно важливим. Для того, щоб краще визначити спроможність роботи серцево-судинної системи, варто підібрати такі методи: проба Руфьє, проба повторного апное за системою КОНТРЕКС II тощо.

1. Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. пр. / Головний редактор Завацька Л. А. – Вип. VII. – Рівне : Наук. кн. 2010. – 372 с.
2. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей : учебное пособие / В. А. Романенко. – Донецк : ДонНУ, 2005. – 290 с.
3. Физкультура для всей семьи / [составители Козлова, Рябухина]. – Изд. 2. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 463 с.
4. Большая медицинская энциклопедия / [составитель Петровский]. – Изд. 3.– М. : «Советская энциклопедия», 1977. – 632 с. – (6 т.)
5. Айенгар Б. К. С. Прояснение Йоги. Йога Дипика / Б. К. С. Айенгар. – М. : Меси XXI, 1993. – 527 с.

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

Мисів В. М., к.фіз.вих., доцент (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка), **Балацька Л. В., к.фіз.вих., викладач** (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)

СОМАТОТИП ЯК КРИТЕРІЙ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ОЦІНКИ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

***Анотація.** У статті досліджено стан розробленості підходів до врахування індивідуальних особливостей дітей шкільного віку в аспекті успішного вирішення різних за змістом завдань під час занять фізичними вправами. Встановлено відсутність єдиного погляду науковців на критерій, що відповідає означеним умовам. Розкрито, що таким умовам відповідає соматотип дітей. Обґрунтовано необхідність проведення подальших досліджень з урахуванням соматотипів дітей шкільного віку.*

***Ключові слова:** школярі, критерій оцінки, інтегральна індивідуальність, соматотип.*

***Аннотация.** В статье исследовано состояние разработанности подходов к учету индивидуальных особенностей детей школьного возраста в аспекте успешного решения различных по содержанию заданий, относящихся к занятиям физическими упражнениями. Установлено отсутствие единого взгляда ученых на критерий, отвечающий указанным условиям. Раскрыто, что таким условиям отвечает соматотип детей. Обосновано необходимость проведения дальнейших исследований с учетом соматотипов детей школьного возраста.*

***Annotation.** The article considers the state of elaboration of approaches to recording the individual characteristics of school-age children in the aspect of a successful solution of different content tasks related to physical exercises. The absence of a common view of scientists on the criterion that meets specified conditions is ascertained. It is disclosed that such conditions are met by children's somatic type. The necessity of further research based on school-age children somatotypes is substantiated.*

***Keywords:** schoolchildren, evaluation criteria, integrated personality, somatotype.*

Кожна людина індивідуальна, оскільки характеризується сукупністю певних особливостей, властивостей, можливостей, що інтегруються у діяльності шляхом тонкої координації, компенсації і пристосування до довкілля. При цьому організована з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей фізична активність дітей шкільного віку може

сприяти вирішенню різних за змістом завдань [1–3]. Іншими словами, диференційований підхід під час фізичної активності взагалі та фізичного виховання зокрема, який ґрунтується на врахуванні особливостей і можливостей дітей, дозволяє найбільшою мірою розкрити їх здібності та з максимальним ефектом досягти необхідного результату. Водночас дотепер відсутня чітка доказова і методична база щодо критеріїв реалізації диференційованого та індивідуального підходів до дітей під час фізичного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі (ЗНЗ).

На сучасному етапі переважна більшість фахівців педагогічної галузі індивідуалізацію процесу навчання розглядають не як абсолютну, а відносну (усереднену): по-перше, вона передбачає врахування особливостей на кожній окремій дитини, а групи дітей з подібними особливостями; по-друге, під час такого поділу до уваги приймають тільки такі особливості, що важливі в аспекті навчання; по-третє, індивідуалізація відбувається не в усіх випадках, а вибірково, тобто у певній частині навчальної діяльності або навчального розділу [4, с. 6].

З позиції біологічної науки індивідуальні особливості виявляються у функціонуванні різних органів і систем організму, адаптації до різних зовнішніх чинників, будові опорно-рухового апарату, перебігу процесів обміну [5, с. 8]. Із індивідуальними особливостями пов'язані також межі різних сторін життєдіяльності людини, що у звичайних умовах залишаються стабільними. Означені властивості біологічних систем, у свою чергу, зумовлюють особливості перебігу розвитку та адаптації організму, що за Г. Сельє є суворо визначеними і ритмічними процесами. Як зазначає В. В. Зайцева [6, с.9] основу індивідуальних особливостей людини становить її біологічно сталий нейро-фізичний статус: він обумовлює межі адаптивних можливостей організму до різних за змістом зовнішніх впливів, де перші є лабільними ознаками, тобто можуть змінювати значення своїх показників. Іншими словами основу вивчення людської індивідуальності на сучасному етапі становлять положення про єдність організму як цілісної системи, де всі компоненти знаходяться у міцному взаємозв'язку. Тому важливим і необхідним є виокремлення ознак, що дозволяють у комплексі враховувати все різноманіття індивідуальних особливостей людини, а також відповідають іншим біологічним критеріям. Сьогодні остаточно не сформовано адекватної відповіді на зазначене питання, в тому числі стосовно дітей шкільного віку.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні на теоретичному рівні критерію, що дозволяє здійснити інтегральну оцінку індивідуальності дитини у шкільному періоді її розвитку. Для досягнення мети вирішувалися такі *завдання*: актуалізувати досліджувану наукову проблему; визначити методи дослідження; одержати необхідну інформацію та опрацювати її.

В останні роки значно зросла кількість досліджень, спрямованих на вивчення індивідуальності людини [2; 6; 7; 9]. Як зазначав один із провідних

фахівців інтегративної антропології професор Б. О. Нікітюк [5, с. 14], відповідь на це питання є простою: запити соціального життя, необхідність оптимізувати різні за спрямованістю її практичні доробки – форми навчально-виховної, лікувально-профілактичної, спортивно-тренувальної практики в їх безпосередньому застосуванні до конкретної людини. При цьому від часткового вибіркового підходу в оцінці об'єкта практичного впливу із використанням методичних рекомендацій окремих наук необхідно перейти до комплексного його сприйняття із синтезом відповідних даних та інтегральною інтерпретацією.

Поняття «індивідуальність» на сучасному етапі розглядається у двох аспектах: як синонім індивідуальних особливостей та як інтегральна характеристика, найвищий рівень розвитку особистості [5–9]. Як зазначалося раніше, основою інтегративного підходу до вивчення індивідуальності людини сьогодні є положення про єдність організму як цілісної системи, в якій усі компоненти знаходяться у взаємозв'язку і значною мірою взаємозумовлені. Але під час досліджень, спрямованих на вивчення психічних якостей (стилів діяльності, поведінки), частіше використовується інтегративний підхід, що передбачає виокремлення особливостей не в аспекті сукупності властивостей, притаманних певній типологічній групі, а індивідуальної своєрідності характеру взаємозв'язків між цими властивостями [2]. Спортивні морфологи [3; 5], фахівці клінічної медицини, фізичного виховання і спортивної діяльності [1; 6; 7; 8; 9] розглядають інтегральну індивідуальність як сукупність відносно стабільних ознак, притаманних певній типологічній групі людей.

Аналіз інформації спеціальної літератури в аспекті зазначеного засвідчив, що як критерій для об'єднання дітей шкільного віку у відносно однорідні групи необхідно використовувати показники, які мають біологічну основу і практично не змінюються в онтогенезі шкільного періоду [10]. Б. О. Нікітюк [5] додає, що ці показники повинні також відображати різні сторони життєдіяльності індивіда. При такому підході дослідження індивідуальних особливостей відбуваються з позиції «генотип-середовище» та спрямовуються на визначення показників із зазначеними характеристиками, оскільки вони дозволяють охарактеризувати інтегральну індивідуальність людини [10]. Показники із зазначеними характеристиками сьогодні позначають поняттям «генетичні маркери», а за ступенем спадкової зумовленості й сталістю вияву – поняттям абсолютні та відносні генетичні маркери. До абсолютних маркерів належать серологічні чинники (еритроцитарні антигени), смакове сприйняття фенілтіокарбаміду (ФТК), деякі показники дерматогліфіки, одонтогліфіки, хромосомний набір, до умовних – велика кількість показників, що визначаються, насамперед спрямованістю наукових пошуків у певній галузі знань [5; 7; 11]. У зв'язку з останнім В. С. Мерлін [12] зазначає, що, незважаючи на величезне

різноманіття індивідуальних особливостей людини, їх можна згрупувати у певні сукупності, виходячи із вияву та реалізації в межах одного із структурно-функціональних рівнів: морфологічного (соматотип), нейродинамічного (тип нервової системи) або психодинамічного (тип темпераменту). Іншими словами, певна форма вже із самого початку зумовлює відповідну специфіку функціонування певних органів і систем, а за деякими даними [13; 14] – навіть усього організму. Так дослідженням Т. Ю. Круцевич [15] встановлено, що використання як маркера для диференціювання дітей підліткового віку на відносно однорідні групи типів вищої нервової діяльності дозволило виявити суттєві розбіжності між ними у фізичному розвитку, адаптації до фізичних навантажень однакової спрямованості.

Інші дані [16] дозволяють конкретизувати особливості, якими відзначаються представники різних типологічних груп. Так сильний рухливий тип відзначається високою працездатністю при виконанні швидких динамічних вправ, частій зміні завдань чи умов діяльності, а також відсутністю зниження якості виконання вправ наприкінці заняття, але при їх виконанні у повільному темпі (статичному режимі) працездатність знижується. Слабкий рухливий тип не відзначається достатньою витривалістю – ту саму вправу його представники здатні виконати 3–5 разів, а наприкінці заняття якість виконання суттєво знижується, навіть до рівня, що примушує припинити заняття. Сильний інертний тип найкращу працездатність демонструє під час виконання вправ у повільному темпі чи статичному режимі; їх рухова діяльність відзначається швидкістю рухів, частою зміною станів, швидкою втомою, за обсягом виконаної роботи відзначаються високою працездатністю. Слабкий інертний тип відзначається відносно низькою працездатністю, зазвичай не витримує тривалої роботи, після 4–5 повторень вправи якість її виконання суттєво знижується, потребує більш тривалого (порівняно з представниками інших зазначених груп) часу для відпочинку.

Під час вивчення особливостей представників різних типологічних груп, але сформованих з використання іншого критерію одержано такі дані. У випадку відстані 47 мм і більше між пальцевими трирадіусами a і d та відстанню 67 мм і більше між пальцевим трирадіусом c й осьовим t можна з ймовірністю 75–79 % стверджувати про здібність індивіда до успішного навчання складним за координацією руховим діям [11]. При виявленні на долоні гребінцевого рахунку $a-rad$ та ab , кута bc , довжини між пальцевими трирадіусами ad і пальцевим трирадіусом c й карпальним t із ймовірністю 58–70 % можна говорити про високу схильність індивіда до вияву швидкісних якостей, а більша кількість складних пальцевих узорів (W на 1–3), дельта (Ft на 1–2) і гребінців (TRC на 10–25) порівняно із

дерматогліфічними показниками представників звичайної популяції засвідчують генетичні задатки до розвитку цих якостей у дитини.

Інші дані [17] свідчать, що діти шкільного віку з позитивним та негативним смаковими сприйняттями ФТК відрізняються між собою річним приростом довжини тіла за меншої відмінності деяких інших показників (маси тіла, обвідних розмірів грудної клітки, ширини плечей). Неоднаковий приріст показників засвідчує існування типологічних особливостей у дітей, віднесених на підставі цього генетичного маркера до різних підгруп. Водночас зазначається [7], що використання як критерію поділу дітей шкільного віку на відносно однорідні групи серологічних чинників, смакового сприйняття ФТК, деяких показників дерматогліфіки, хромосомного набору, типів темпераменту, вищої нервової діяльності й характеру сьогодні унеможливується декількома причинами. По-перше, діагностика віку характерних для цих маркерів ознак передбачає значну кількість методів або складних методик, що є проблематичним у ЗНЗ. По-друге, використання більшості маркерів обмежується недостатньою кількістю й якістю наявної науково-методичної інформації про морфологічні, функціональні (в тому числі рухові) та інші особливості дітей різних статево-вікових груп з однаковими маркерними ознаками, що не дозволяє розробляти програми покращення результативності фізичного виховання в аспекті вирішення його завдань у ЗНЗ.

У зв'язку із зазначеним інтерес для вирішення досліджуваної проблеми може становити один з виокремлених раніше умовних маркерів, а саме соматотип. Значною мірою це зумовлено тим, що його діагностика не вимагає великої кількості методів, процедура соматоскопії і соматометрії є стандартною, нескладною, а значить може бути без особливих проблем застосована в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Водночас соматотип можна визначити навіть у немовлят [18], що розширює часові межі прогнозування задатків і здібностей дитини, а значить створює передумови для оптимізації параметрів впливу на неї засобами фізичного виховання, починаючи із дошкільного вікового періоду.

Генетичні маркери (деякі абсолютні, але переважно відносні) вже давно й успішно використовують у спортивній діяльності, передусім як критерії для реалізації заходів спортивної орієнтації й відбору спортсменів на різних етапах їх багаторічної підготовки [1–3; 11]. Щодо фізичного виховання у ЗНЗ, то для реалізації в цьому процесі інтегративного підходу необхідно вирішити комплекс завдань. Першочергові з них такі: визначити стабільні й комплексні критерії як основу індивідуалізації засобів і методів; вивчити, використовуючи такі критерії, індивідуально-типологічні особливості дітей за декількома напрямками. В останньому випадку такими є: стан соматичного здоров'я, оптимальні величини фізичних навантажень оздоровчого і розвивального змісту, спрямованість таких навантажень у

аспекті врахування особливостей розвитку рухових якостей, розроблення нормативних оцінок як засобу педагогічного контролю і стимулювання до здійснення дітьми фізичної активності у позаурочний час.

Вирішення визначених завдань сприятиме підвищенню об'єктивності у прогнозуванні модельно-цільових характеристик дітей, оцінюванні їхніх досягнень, визначенні оптимальних спрямованості й величин фізичних навантажень, урахуванні інтересів і задатків, вирішенні інших різних за змістом завдань.

Отже, використання експериментальної методики, що враховує особливості психічного розвитку 4-річних дітей із певною спрямованістю МРА, у комплексі з «симетричним» підходом до навчання основним рухам забезпечує значно кращий результат у формуванні їхніх знань у визначених чинними програми питаннях з фізичної культури порівняно з традиційними методикою і підходом.

Дівчатка з різною спрямованістю МРА, так само як хлопчики, при використанні пропонованих методик формування знань і підходів до навчання основним рухам відзначаються особливостями сформованості знань. Так у EG_1 і EG_2 дітей із ЛРА, знання матеріалу теми «Чинники здоров'я», у дівчаток додатково тем «Назви вправ, які використовуємо під час занять фізичною культурою» і «Про важливість фізичних вправ для здоров'я», в хлопчиків – «Наше тіло», знаходилися на вищому рівні ніж у дівчаток, а також хлопчиків із АРА і ПРА.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на вивчення особливостей розвитку рухових якостей, інших показників фізичного стану дітей різних соматотипів упродовж навчання в школі у напрямі визначення схожих тенденцій і зумовлених соматотипами особливостей вияву, динаміки таких показників.

1. Волков Л. В. Биологические и педагогические основы современных технологий спортивной подготовки детей и молодежи : метод. реком. / Л. В. Волков. – Варшава : Академия физической культуры, 2001. – 44 с. 2. Вяткин Б. А. Интегральная индивидуальность человека в спортивной деятельности / Б. А. Вяткин, Р. В. Ложкин // Наука в олимпийском спорте. – 2002. – № 1. – С. 88–98. 3. Губа В. П. Морфобиомеханические исследования в спорте : учеб. пособ. / В. П. Губа. – М. : СпортАкадем Пресс, 2000. – 120 с. 4. Гасюк І. Л. Індивідуалізація змісту уроків фізичної культури дівчат-підлітків різних соматотипів : метод. реком. / І. Л. Гасюк. – Кам'янець-Подільський : КПДУ, інформаційно-видавничий центр, 2003. – 48 с. 5. Никитюк Б. А. Интеграция знаний в науках о человеке (интегративная анатомическая антропология) : монография / Б. А. Никитюк. – М. : СпортАкадемПресс, 2000. – 440 с. 6. Зайцева В. В. Методология индивидуального подхода в оздоровительной физической культуре на основе современных информационных технологий : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. н. : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» ; спец. 03.00.13 «Физиология человека и животных» / В. В. Зайцева. – М. : ВНИИФК,

1995. – 41 с. **7.** Єдинак Г. А. Соматотипи і розвиток фізичних якостей дітей : монографія / Г. А. Єдинак, М. В. Зубаль, В. М. Мисів. – Кам'янець-Подільський : Оіом, 2011. – 280 с. **8.** Меерсон Ф. З. Адаптація, стресс и профилактика : монографія / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова. – М. : Наука, 1991. – 278 с. **9.** Интегральная индивидуальность человека и ее развитие : монографія / Под ред. Б. А. Вяткина. – М. : ИПРАН, 1999. – 327 с. **10.** Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека : монографія / [под ред. И. В. Равич-Щербо]. – М. : Науч.-ис. ин-т общей и пед. психол. АПН СССР ; Педагогика, 1988. – 336 с. **11.** Сергиенко Л. П. Основы спортивной генетики : учеб. пособ. / Л. П. Сергиенко. – К. : Вища школа, 2004. – 631 с. **12.** Мерлин В. С. Структура личности : характер, способности, самосознание : учеб. пособ. / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 107 с. **13.** Коваленко Т. Г. Социально-биологические основы физической культуры : монографія / Т. Г. Коваленко. – Волгоград : Изд-во ВГУ, 2000. – 224 с. **14.** Казначеев В. П. Адаптация и конституция человека : учеб. пособ. [для студ. факульт. физ. культуры] / В. П. Казначеев, С. В. Казначеев. – Новосибирск : Наука, 1986. – 119 с. **15.** Круцевич Т. Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания : автореф. дис. на соиск. науч. степени д-ра наук по физ. восп. и сп. : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Т. Ю. Круцевич. – К. : НУФВиСУ, 2000. – 44 с. **16.** Теория и методика детского и юношеского спорта : учебник [для студ. и препод. вузов физ. восп. и спорта] / Л. В. Волков. – К. : Олімп. л-ра, 2005. – 296 с. **17.** Дулатова Н. Х. Вкусовая чувствительность к ФТК – парциальный показатель конституции человека / Н. Х. Дулатова, А. И. Клиорин, В. О. Самойлов // Конституция и здоровье человека : сб. тез. 4-го Всесоюзн. науч. симпоз. – Л., 1991. – С. 16–17. **18.** Панасюк Т. В. Антропометрические профили типов конституции по Штефко в первом детстве / Т. В. Панасюк // Сб. тез. симпозиума «Конституция и здоровье человека». – Л., 1991. – С. 50–51.

Рецензент: д.фіз.вих., професор Єдинак Г. А.

Мисів В. М., к.фіз.вих., доцент (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка), **Єдинак Г. А., д.фіз.вих., професор** (Львівський державний університет фізичної культури), **Балацька Л. В., к.фіз.вих., викладач** (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича)

ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ: СТАН ТА ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОСИЛЕННЯ ВІДПОВІДНОЇ МОТИВАЦІЇ

***Анотація.** У статті досліджено стан мотивації студентів першого року навчання до фізичної активності оздоровчого спрямування у позанавчальній діяльності та перспективні напрями вдосконалення процесу їх фізичного виховання для вирішення завдання з посилення у них такої мотивації. Виявлено, що у переважної більшості студентів мотивації знаходяться на низькому рівні. Визначено перспективний напрям розв'язання цієї проблеми, що передбачає врахування у процесі фізичного виховання студентів положень теорії самовизначення.*

***Ключові слова:** студенти, фізична активність, фізичне виховання, мотивація, самовизначення.*

***Аннотация.** В статье изучено состояние мотивации студентов первого года обучения к физической активности оздоровительной направленности во внеучебной деятельности и перспективные направления процесса их физического воспитания для решения задачи по усилению у них такой мотивации. Установлено, что у подавляющего большинства исследуемый вид мотивации находится на низком уровне. Определено перспективное направление решения этой проблемы, предусматривающее учет в процессе физического воспитания студентов положений, отраженных в теории самоопределения.*

***Ключевые слова:** студенты, физическая активность, физическое воспитание, мотивация, самоопределение.*

***Annotation.** The article studied the state of first year students' motivation for physical activity of an improving orientation in extracurricular activities and future directions of physical education process to solve the task for strengthening the motivation. It was found that the vast majority of the investigated kind of motivation is low. Perspective directions of the problem solution, taking into account the in the process of students' physical training the provisions outlined in the theory of self-determination are identified.*

***Keywords:** students, physical activity, physical education, motivation, self-determination.*

На сучасному етапі усвідомлюється виключне значення здоров'я студентської молоді як одного з найважливіших чинників успішного розвитку суспільства у різних сферах життєдіяльності. Ефективне вирішення цього завдання неможливе без належного організаційного та змістового забезпечення як навчального процесу у вишах (ВНЗ), так і дозвілля студентів у позанавчальний час. Мова ведеться насамперед про систематичну фізичну активність студентів з оптимальними параметрами, оскільки саме вона є найдієвішим засобом успішного вирішення означеного завдання [1; 2].

Фізична активність студентів сьогодні забезпечується передусім обов'язковими заняттями з фізичного виховання у ВНЗ, що згідно чинних документальних матеріалів відбуваються двічі на тиждень. Проте така кількість навіть при оптимальних параметрах фізичних навантажень на кожному занятті не забезпечує досягнення оздоровчого, а тим більше розвивального ефектів [3]. Водночас ця проблема не тільки не розв'язується, а навпаки – поглиблюється, оскільки останньою вимогою до навчальних планів ВНЗ [4] зменшується з чотирьох до двох навчальних років період, протягом якого заняття з фізичного виховання для студентів є обов'язковими.

Інший напрям фізичного виховання у ВНЗ, реалізація якого дозволяє усунути дефіцит фізичної активності студентів, – заняття фізичними вправами у позанавчальний час, передусім у секціях з видів спорту, що функціонують в навчальному закладі [5]. Необхідно зазначити, що відвідування таких занять є добровільним, а значить передбачає наявність у студентів відповідного бажання, так само, як і використання ними у позанавчальний час інших форм занять фізичними вправами – самостійних або групових самодіяльних. Беручи до уваги пріоритети студентів – виконання домашніх завдань, різноманітні інтереси, що не пов'язані з фізичною активністю оздоровчого спрямування, – реальність її систематичної реалізації студентами визначатиметься виключно відповідною мотивацією. Тому посилення у студентів такої мотивації є актуальним завданням сьогодення. Проте такі дослідження є поодинокими [6; 7], а спрямовані на вирішення означеного завдання в процесі фізичного виховання студентів першого-другого років навчання, враховуючи специфіку навчального процесу у вітчизняних ВНЗ, взагалі відсутні.

Метою нашої статті є дослідження стану сформованості мотивації студентів до фізичної активності оздоровчого спрямування та узагальнення сучасних концептуальних ідей і положень щодо її посилення.

На сучасному етапі накопичено значну кількість емпіричних даних щодо норми та оптимальних параметрів фізичної активності учнівської молоді для досягнення оздоровчого ефекту. Необхідно зазначити, що цьому питанню вітчизняна наука приділяла увагу ще наприкінці XIX століття. Зокрема видатний вітчизняний дослідник О. Д. Бутоський [8] зазначав, що активність, яка передбачає використання фізичних вправ,

повинна тривати щонайменше 1,5 години щоденно, а пріоритет (особливо при знижених кондиціях) необхідно надавати кількості повторень, а не інтенсивності виконання вправ. Конкретизують ці параметри останні результати вітчизняних дослідників [2; 9; 10; 11]: оптимальними для учнівської молоді є 3–4 заняття фізичними вправами на тиждень, кожне тривалістю щонайменше 30–45 хв, з інтенсивністю виконання вправ на рівні, що забезпечує споживання кисню у межах 55–60 % від максимального, яке відповідає частоті пульсу 140–160 ск./хв⁻¹.

За даними Р. С. Паффенбаргера [12], добова норма фізичної активності дівчат 17–22 років становить 3,6–4,8 годин, хлопців — 4,8–5,8, а тижнева – 7–12 при добових енерговитратах на рівні відповідно 3000 і 3500–4300 ккал/на добу або кількості локомоцій у межах 20–25 і 25–30 тисяч.

Наведені параметри є оптимальними для фізичної активності підтримуючої і рекреативної спрямованості. Для досягнення розвивального ефекту вони будуть, передусім тривалішими, а також з переважним використанням фізичних навантажень, що сприяють розвитку анаеробних можливостей організму [13]. У зв'язку із зазначеним нормування параметрів фізичної активності дівчат і юнаків повинно передбачати декілька рівнів: I рівень (збереження здоров'я) – рухово-гігієнічний мінімум фізичної активності – передбачає щоденну ранкову гімнастику, загартовування і прогулянку перед сном; II (гармонійного розвитку) – рухово-загальнопідготовчий мінімум – передбачає заходи I рівня та 30–60 хв активного відпочинку з використанням фізичних вправ; III (спортивної діяльності) – загальнопідготовчий оптимум – передбачає заходи II рівня та 3–6 години занять фізичними вправами на тиждень [15].

Дещо інший висновок робить О. Бар-Ор і Т. Роуланд [3]: кількість занять фізичними вправами на тиждень повинна становити від 2–3 до щоденних, кожне тривалістю 35–45 хв; інтенсивність навантажень – 60–70 % від максимального споживання кисню, що відповідає частоті пульсу на рівні 150–170 ск./хв⁻¹; тривалість такої підтримуючо-тренувальної програми – 6–8 тижнів.

Отже, на сучасному етапі досить точно визначено параметри фізичної активності для учнівської молоді, систематичне використання яких дозволяє покращити і підтримувати функціональні можливості організму на рівні, що забезпечує високі показники здоров'я.

Водночас результати проведеного нами дослідження, що було спрямоване на вивчення стану фізичної активності студентів, засвідчили таке. За даними анкетного опитування систематично здійснює таку активність у повсякденному житті тільки 33 % студентів першого-четвертого років навчання, епізодично – 25 % при тижневій тривалості у перший-другий роки навчання на рівні 1,3 години, у третій-четвертий роки – лише 0,54 години [10]. Головна причина такого результату в першій із

зазначених груп – відсутність необхідних умов (22–26 % респондентів) та фінансові труднощі (24–26 %), у другій групі – відсутність інтересу (23–33 %) та фінансові труднощі (21 %).

Уточнюють ці дані результати дослідження дівчат [11]: епізодично реалізують фізичну активність у різних формах занять 22–36 % старшокурниць, тоді як узагалі не використовує у своїй позанавчальній діяльності – 38–50 % таких студенток і 26–28 % студенток молодших курсів. Дані хлопців-студентів віку 18–25 років засвідчують таке: у 51,7 % обсяг фізичної активності (за крокометрією) знаходиться на низькому, у 39,3 % – середньому, 9 % – високому рівнях, тобто становить відповідно $8571,0 \pm 186,0$, $12330,0 \pm 168,0$ і $18720,0 \pm 273,0$ кроків на добу. При цьому для першої із зазначених груп характерне незначне зниження обсягу фізичної активності у середині тижневого циклу і незначне підвищення у вихідні дні; для другої – її поступове збільшення до кінця тижня, але при незначному зниженні у п'ятницю-суботу з новим зростанням у неділю; для третьої – сталий високий вияв фізичної активності протягом понеділка – п'ятниці і незначне зниження у вихідні [9]. Водночас структура таких обсягів у всіх групах практично однакова: на фізичну активність оздоровчої спрямованості припадає 5,36 % часу тижня, на всі види пасивного відпочинку – 25,24 %, прийом їжі – 4,38 %, на відпочинок лежачи – утричі більше часу, незважаючи на тривалість нічного сну, що на добу складає, у середньому, вісім годин.

Отже, тижневий обсяг фізичної активності оздоровчого спрямування у більшості сучасних студентів (дівчат і хлопців) вітчизняних ВНЗ значно менший від мінімально необхідного, причому на фоні послаблення з роками навчання їхнього інтересу до такої активності.

У зв'язку з таким висновком систематизували дані про стан фізичної активності учнівської молоді розвинутих країн Європи і США на сучасному етапі. Необхідність такого дослідження пов'язували з дуже активною позицією і практичними діями цих країн у залученні молоді до фізичної активності оздоровчого спрямування, результатом яких може бути вища мотивація до її здійснення. Одержані дані засвідчили, що систематично, з параметрами не менше 30 хв. п'ять або більше разів на тиждень, означену активність здійснює лише 15–20 % студентської молоді [12; 15; 16; 17; 18], епізодично без дотримання оздоровчих параметрів — 50–55 %, а решта 30 % взагалі не приділяють їй жодної уваги. Водночас виникає додаткова проблема: з тих, хто розпочав систематичні заняття фізичними вправами, більшість припиняє їх уже в перший рік [19].

Отже, наведені дані дозволяють зробити декілька висновків. По-перше, дії держави з посилення мотивації учнівської молоді до занять фізичними вправами лише частково сприяють вирішенню цього завдання, але відзначаються практично нульовим ефектом у її підтриманні на такому рівні тривалий час. По-друге, проблема недостатньої фізичної активності

значної частини учнівської молоді має глобальний характер, а один з реальних шляхів її розв'язання – формування у них відповідної мотивації і забезпечення її вияву якомога довше протягом індивідуального життя.

У зв'язку із зазначеним за доступними літературними джерелами проаналізували інформацію, пов'язану із сучасними концептуальними ідеями та положеннями щодо формування (посилення) мотивації учнівської молоді до фізичної активності оздоровчого спрямування. Спеціальним дослідженням [20] виявлено, що більшість вітчизняних дослідників надають перевагу відповідній освіті студентів, а значить певною мірою й актуалізації мотивів, пов'язаних з реалізацією фізичної активності оздоровчої спрямованості. До недавнього часу аналогічною була позиція більшості іноземних фахівців, а основу їхніх досліджень становили положення концепції суспільної освіти з питань фізично активного способу життя [7; 21]. Проте недостатня ефективність таких заходів у США [22] та Європі [16; 23; 24] зумовила пошук інших шляхів розв'язання означеної проблеми. У зв'язку з цим у сучасній психології мотивації фізичної активності провідних позицій набули положення теорії самовизначення, що в найбільш загальному вигляді полягають у такому.

Практичні заняття фізичними вправами та адекватні дії педагога (з організації занять, взаємодії учня з іншими членами групи) є визначальними у задоволенні психологічних потреб тих, хто займається, що є основою актуалізації їхньої мотивації до найвищого рівня, – за визначенням автора теорії самовизначення Е. Л. Десі [25] – «самостійної поведінки індивіда». Досягнення такої поведінки відбувається поетапно, а кожному етапу притаманний певний тип мотивації: від амотивації (відсутності мотивації), через зовнішню мотивацію до внутрішньої. Остання передбачає активність учня у зв'язку з причинами, що виходять зсередини (безпосередньо від учня) або пов'язані із самою діяльністю, тоді як зовнішній тип – активність учня у зв'язку з причинами, що надходять ззовні (від учителя, обставин).

Експериментально доведено [26; 27] залежність рівня актуальної мотивації від ступеня реалізації психологічних потреб, – збільшення останніх посилює, тоді як зменшення, навпаки – послаблює внутрішню і посилює зовнішню мотивації аж до можливої амотивації. Психологічними потребами, задоволення яких забезпечує найвищий рівень самовизначення учня (тобто внутрішню мотивацію), є: незалежність, компетентність, взаємодія з іншими учасниками певної колективної діяльності. Спонукальними у випадку зовнішньої мотивації будуть дії педагога, що, залежно від рівня самовизначення учня, передбачають застосування певного типу регулювання його активності: зовнішнього, інтроєтованого, визначеного і комплексного [6]. Останній тип регулювання активності учня зустрічається рідко, а зміст інших полягає у такому: зовнішнє регулювання – педагог пропонує учням різні стимули для їх досягнення;

інтроєртоване і визначене регулювання – педагог акцентує увагу учнів відповідно на відчутті провини і важливості (необхідності) здійснення пропонованої фізичної активності.

На сучасному етапі виявлено три види внутрішньої мотивації учнів до фізичної активності оздоровчої спрямованості, що пов'язані з розумінням необхідності (подобається займатися фізичними вправами), бажанням досягнень (задоволення від підвищення результатів) та відтворенням стимулювального ефекту (задоволення від емоційного підйому, що виникає під час діяльності) [28].

Іншим дослідженням [29] виявлено зв'язок між розумінням значення фізичного виховання та силою мотивації дітей підліткового віку до відповідної фізичної активності: педагогічні дії необхідно спрямовувати на задоволення їхніх психологічних потреб, що сприятиме посиленню внутрішньої мотивації, тобто досягненню самовизначеності щодо фізичної активності оздоровчого спрямування. Дії вчителя тут можуть бути такими: для задоволення потреби у незалежності – надавати учням право вибору видів фізичних вправ, стимулювати до участі в процесі виконання таких вправ (оцінку, похвалою) і до вдосконалення свого тіла, враховувати думку учнів у певних питаннях організації заняття, давати завдання для підготовки до заняття [30]. Для задоволення потреби учнів у компетентності дії вчителя повинні забезпечувати: відсутність акценту на порівнянні їхніх досягнень; помірні за складністю індивідуальні завдання; усвідомлення спроможності досягти мети, але тільки завдяки докладним зусиллям [29].

Сприяті задоволенню потреби у взаємодії з іншими членами групи (учнями класу) під час спільної діяльності можуть пропозиції вчителя щодо завдань, виконання яких потребує колективних зусиль, та стимулювання такого прагнення учнів [31].

Отже, залучення учнів до фізичної активності оздоровчого спрямування і закріплення відповідної мотивації у подальшому повинно здійснюватися діями вчителя (викладача) передусім у процесі фізичного виховання, враховуючи положення теорії самовизначення та бути спрямованими на досягнення внутрішньої мотивації учня до фізичної активності.

Нерозв'язаною на сучасному етапі залишається проблема посилення мотивації студентів до фізичної активності оздоровчого спрямування, що значною мірою зумовлено її несформованістю під час навчання у школі.

Сформованість мотивації до фізичної активності оздоровчого спрямування відзначається комплексом актуалізованих мотивів і ситуативних чинників, що спонукають індивіда до її здійснення та є відповідно відносно сталими і мінливими утвореннями, а вирішення цього завдання – одним з головних для фізичного виховання у ВНЗ.

Перспективним у вирішенні завдання з формування і посилення мотивації учнівської молоді до фізичної активності оздоровчого спрямування

є теорія самовизначення, що передбачає досягненні ними відповідної внутрішньої мотивації завдяки адекватним діям викладача в процесі фізичного виховання у напрямі задоволення психологічних потреб, – незалежності, компетентності, взаємодії у колективі.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на розроблення технології посилення мотивації студентів до систематичної фізичної активності у позанавчальний час, що враховує положення теорії самовизначення і реалізується в процесі фізичного виховання у ВНЗ.

1. Булатова М. М. Фитнес и двигательная активность : проблемы и пути решения / М. М. Булатова // Теорія і методика фіз. вих. і сп. – 2007. – № 1. – С. 3–7.
2. Иващенко Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Иващенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К. : Наук. світ, 2008. – 198 с.
3. Бар-Ор О. Здоровье детей и двигательная активность : от физиологических основ до практического применения / О. Бар-Ор, Т. Роуланд ; пер. с англ. И. Андреев. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – 528 с.
4. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента / Наказ Міністерства освіти і науки України № 642 від 09.07. 2009 р. – К., 2009. – 2 с.
5. Навчальна програма з фізичного виховання для вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. Затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України за № 757 від 14 листопада 2003 р. – К., 2003. – 44 с.
6. Theobald M. A. Increasing student motivation : strategies for middle and high school teachers / M. A. Theobald. – California : Corwin Press, 2005. – 145 p.
7. Yli-Piipari S. Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity / S. Yli-Piipari, A. Watt, T. Jaakkola, J. Liukkonen, J.-E. Nurmi // Journ. of Sports Science and Medicine. – 2009. – № 8. – P. 327–336.
8. Бутовский А. Д. Собрание починений : в 4-х томах / А. Д. Бутовский. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – Т. 3. – 360 с.
9. Маланюк Л. Б. Обгрунтування режимів фізичної активності чоловіків 18–25 років з різним рівнем фізичного здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л. Б. Маланюк. – Львів, 2010. – 20 с.
10. Пильненький В. В. Методичні основи підвищення фізичної підготовленості і фізичного здоров'я студентів методом оздоровчого тренування : метод. рекомендації / В. В. Пильненький, В. А. Леонова. – Миколаїв : Деловая информация, 2004. – 91 с.
11. Романова В. І. Методика підвищення фізичної підготовленості студенток вищих навчальних закладів на основі різних режимів фізичної активності : метод. рекомендації / В. І. Романова, В. А. Леонова – Рівне : ППДМ, 2009. – 165 с.
12. Паффенбаргер Р. С. Здоровый образ жизни / Р. С. Паффенбаргер, Э. Ольсен. – К., 1999. – 320 с.
13. Фурман Ю. М. Кореляційні взаємозв'язки аеробної та анаеробної (лактатної) продуктивності організму з якісними параметрами фізичної діяльності студентів чоловічої статі (17–19 років) / Ю. М. Фурман, С. П. Драчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. С. С. Єрмакова. — Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2005. – № 15. – С. 51–55.
14. Гужаловский А. А. Теория и методика физической культуры : учебник [для студ. ср. учеб. завед. физ. культуры] / А. А. Гужаловский. – М. : Физкультура и спорт, 1986. — 352 с.
15. Дутчак М. В. Спорт для всіх в Україні : теорія та практика : монографія / М. В. Дутчак. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – 279 с.
16. Moreno J. A. Motivation and performance in physical

education : an experimental test / J. A. Moreno, D. González-Cutre, J. Martín-Albo, E. Cervelló // *Journal of Sports Science and Medicine*, 2010. – Vol. 9.1. – P. 79–85. **17.** Moving into the Future : national standards for physical education / National Association for Sport and Physical Education, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. – 2-th ed. – Oxon Hill : McGraw-Hill, 2004. – Vol. VI. – 58 p. **18.** Pangrazi R. P. Dynamic physical education curriculum guide : lesson plans for implementation / Pangrazi R. P. – 15-th ed. – San Francisco : Benjamin Cummings, 2007. – 334 p. **19.** Kilpatrick M. Physical activity motivation : a practitioner's guide to self-determination theory / M. Kilpatrick, E. Hebert, D. Jacobsen // *International Journ. of Sport Psychol.* – Roma, 2002. – № 73 (4). – P. 36–41. **20.** Єрмакова Т. С. Проблема формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. С. Єрмакова. – Харків, 2010. – 20 с. **21.** Mowling C. M. Student motivation in physical education : breaking down barriers / C. M. Mowling, S. J. Brock, K. K. Eiler // *The Journ. of Physical Education, Recreation & Dance.* – Reston, 2004. – Vol. 75. – P. 40–45. **22.** Brehm B. A. Successful fitness motivation strategies / B. A. Brehm. – Windsor : Human Kinetics, 2004. – 188 p. **23.** McKenzie J. F. Planning, implementing, and evaluating health promotion programs : a primer / J. F. McKenzie, B. L. Neiger, R. Thackeray // 8-th Ed. Conference University of San Francisco ; San Francisco, 2009, September 14–18. – San Francisco : Pearson Benjamin Cummings, 2009. – P. 123–127. **24.** Roberts G. Advances in motivation in sport and exercise / G. C. Roberts. – Champaign : Human Kinetics, 2001. – 446 p. **25.** Deci E. L. A motivational of approach to self : integration in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Perspectives on motivation : Nebraska symposium on motivation.* – Lincoln : University of Nebraska Press, 1991. – Vol. 38. – P. 237–288. **26.** Ntoumanis N. Motivation in physical education classes : a self-determination theory perspective / N. Ntoumanis, M. Standage // *Theory and Research in Education.* – Lawrence, 2011. – Vol. 7. 2. – P. 194–202. **27.** Standage M. A model of contextual motivation in physical education : Using construct from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intention / M. Standage, J. L. Duda, N. Ntoumanis // *Jour. Educ. Psychol.* – 2003. – № 95 (1). – P. 97–110. **28.** Vallerand R. J. Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity : a review and critique / R. J. Vallerand, M. S. Fortier / In : *Advances in sport and exercise psychology measurement. Fitness information technology* / ed. J. L. Duda. – Morgatown, 1998. – P. 81–101. **29.** Sas-Nowosielski K. Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory / K. Sas-Nowosielski // *Human Movement.* – Warsaw : Versita, 2008. – P. 134–141. **30.** Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю : монографія / О. Р. Малхазов. – К. : Євролінія, 2002. – 320 с. **31.** Скулиш Н. С. Мотиваційні чинники розвитку креативної активності майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пс. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. С. Скулиш. – К., 2010. – 20 с.

Рецензент: д.фіз.вих., професор Цьось А. В.

Тристеня К. С., к.мед.н., доцент, Авдей Е. Н., ст. преподаватель
(Барановичский государственный университет, Республика Беларусь)

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ О ВЛИЯНИИ НЕКОТОРЫХ ПРИВЫЧЕК НА СОСТОЯНИЕ ИХ ЗДОРОВЬЯ

***Анотація.** В статті розкрито проблему збереження здоров'я населення як загальнодержавне завдання і прямий обов'язок вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів шкіл, професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, лікарів усіх спеціальностей та психологів. Досліджено обізнаність студентів про наслідки для їхнього організму шкідливих звичок: неправильного харчування, паління, вживання алкоголю і психоактивних речовин. Виявлено недостатню обізнаність студентів про небезпеку для їхнього здоров'я шкідливих звичок.*

***Ключові слова:** студенти, обізнаність, здоров'я, спосіб життя, паління, алкоголь, психоактивні речовини.*

***Аннотация.** В статье раскрыта проблема сохранения здоровья населения как общегосударственная задача и прямая обязанность воспитателей учреждений дошкольного образования, учителей школ, профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, врачей всех специальностей и психологов. Исследована осведомлённость студентов о последствиях для их организма вредных привычек: погрешностей в питании, курения, употребления алкоголя и психоактивных веществ. Выявлена недостаточная осведомлённость студентов об опасности для их здоровья вредных привычек.*

***Ключевые слова:** студенты, осведомлённость, здоровье, образ жизни, курение, алкоголь, психоактивные вещества.*

***Annotation.** The preservation of the health of the population is a nation-wide problem and a direct duty of the teachers of preschool education, school teachers, teaching staff of higher educational institutions, health care professionals and psychologists, i.e. experts for whom the object of their professional work is a person. The authors have studied the awareness of the implications for their body of harmful habits: errors in the diet, smoking, alcohol and psychoactive substances. The insufficient awareness of the students about the danger of bad habits for their health is revealed.*

***Keywords:** students, awareness, health, lifestyle, smoking, alcohol, psychoactive substances.*

Серьёзной проблемой последнего десятилетия является состояние здоровья детей, подростков и взрослого населения. Сохранение здоровья населения – общегосударственная задача и прямая обязанность воспитателей учреждений дошкольного образования, учителей школ, профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений (вузов), врачей всех специальностей, психологов, т. е. специалистов, для кого объектом их профессиональной деятельности является человек [1]. Неоспорима роль формирования медико-социальной активности населения, активной позиции граждан по отношению к своему здоровью. Достижение требуемого для развития общества уровня здоровья населения невозможно без сформированной культуры здоровья, устойчивой потребности населения в валеологических знаниях и профилактических навыках, какие бы благоприятные социально-экономические условия не были созданы государством для своих граждан. Многочисленные авторы считают здоровый образ жизни основой долголетия при хорошем здоровье.

Т. П. Дюбкова предлагает такое определение: «Здоровый образ жизни – определённый тип жизнедеятельности, включающий совокупность привычек, различных видов активности (производственной, социальной, интеллектуальной, физической, медицинской и др.), направленный на сохранение и укрепление здоровья» [2]. Однако, в Республике Беларусь под наблюдением психиатров-наркологов находится более 15 тысяч человек, злоупотребляющих психоактивными веществами, что определяет актуальность новых исследований проблемы пропаганды здорового образа жизни среди молодого поколения.

Целью нашей статьи есть исследования информированности студентов об влиянии вредных привычек на состояние их здоровья.

Организм человека – сложнейшая биологическая система, в которой все органы и системы взаимосвязаны и взаимозависимы. При нарушении жизнедеятельности любого органа неминуемо, пройдя фазы компенсации, субкомпенсации, происходит сбой гомеостаза организма в целом. Практика показывает, что причиной нарушения функции органа может явиться невинная на первый взгляд привычка, например, привычка питаться жидкой, мягкой, не раздражающей вкусовые рецепторы и не требующей активного жевания пищей в течение длительного периода, что ведёт к гипофункции слюнных желез, проявляющееся снижением секреции слюны [3]. Состояние здоровья усугубляют длительное депрессивное состояние, приём курсами медикаментов (их более 400). Это анальгетики, спазмолитики, диуретики, антидепрессанты, некоторые антигистаминные, антигипертензивные, психотропные (снижающие возбуждение) и психотерапевтические медикаменты, препараты для лечения сахарного диабета, болезни Паркинсона и др. Снижение секреции слюны сопровождается чувством сухости во рту, иногда жжением, зудом, извращением вкусовых ощущений, человек испытывает трудности при

разговоре, глотании. У заболевшего развивается сухость склер, носа, глотки, кожи, развивается спастический колит, рефлюксэзофагит (периодическое поступление содержимого желудка через пищевод в глотку с последующим воспалением этих участков слизистой). У больных наблюдаются носовые кровотечения. Молодые болеют реже – 14 % лиц в возрасте 18–24 года и около 40 % лиц старше 50 лет страдают от гипофункции слюнных желез [4]. Защитные свойства слюны обеспечиваются содержащимися в ней муцинами и богатыми пролином гликопротеинами. Бикарбонаты и ионы фосфатов обеспечивают её буферную функцию. Статхерин, кальций, фосфаты и анионные богатые пролином белки участвуют в реминерализации эмали. Стимулированная слюна содержит амилазы, липазу, рибонуклеазу, протеазы, участвующие в подготовке пищи к перевариванию, и густин, обеспечивающий вкусовые ощущения [5].

Омывая, очищая от остатков пищи, бактерий и налёта полость рта, слюна способствует улучшению гигиены полости рта. Нейтрализуя действие кислот и щелочей, поставляя в твёрдые ткани зубов ионы кальция, фтора, фосфатов, слюна обеспечивает противокариозный эффект [6].

Гипосаливация с годами может привести к неблагоприятным последствиям. Из-за уменьшения количества производимой слюны ухудшается гигиена полости рта, т. к. недостаточно слюны для омывания, очищения зубов от налёта и микробов. Уменьшение количества бикарбонатов и фосфатов снижает буферные свойства слюны – способность нейтрализовать кислоты и щёлочи. На фоне снижения противомикробной активности слюны развивается кариес зубов, а недостаток кальция, ионов фтора и фосфатов прекращает процессы реминерализации. Ухудшение смазки слизистой муцином слюны, противомикробной активности слюны нарушают целостность слизистой полости рта с развитием гингивитов, стоматитов, глосситов, заед. Получается замкнутый круг: гипофункция слюнных желез способствует развитию кариеса зубов, воспаления слизистой оболочки рта, появлению трещин и мокнутий в углах рта, а применяемые для лечения медикаменты ещё более снижают саливацию, а болезненность во рту не позволяет энергично, длительно, тщательно пережёвывать пищу. Гипофункция слюнных желез продолжается, процесс углубляется [7].

Более опасны привычки – курение, употребление алкоголя, наркотиков.

Эксперты ВОЗ констатируют, что ежегодно в мире от курения умирает 5 миллионов человек. Медицинская статистика свидетельствует о постоянном увеличении числа больных злокачественными опухолями верхних дыхательных путей и лёгких среди курильщиков из-за воздействия на организм токсических веществ из табака [8]. Литературные данные свидетельствуют, что пассивное курение неблагоприятно сказывается на здоровье некурящих. Особенно оно сказывается на здоровье новорожденных от курящих матерей. Изучены данные национального канцер-регистра Швеции с 1958 по 2002

годы с целью выявления уровня риска онкологической заболеваемости детей, родители которых болели раком лёгких. Главным этиологическим фактором болезни было курение. Установлено, что новорожденные от курящих матерей имеют в 1,5 раза больше риск заболеть раком верхних дыхательных путей, в 2,93 раза – раком носа, в 1,71 раза – раком лёгких и в 1,52 раза – раком мочевого пузыря. Особенно высок риск заболевания раком почки у детей (в 6,41 раза) по сравнению с детьми, родившимися от некурящих родителей. У отцов, болевших раком лёгких, дети имели большую вероятность заболеть всеми перечисленными формами рака по сравнению с их сверстниками, родившимися от некурящих отцов [9].

Из-за воздействия на эпителий дыхательных путей дыма сигарет при пассивном курении возникают у детей бронхиальная астма, бронхиты, инфекционные заболевания среднего уха [10]. Учёные указывают на 4000 вредных для здоровья человека веществ, содержащихся в дыме сигарет.

Однако человеку с раннего возраста трудно объяснить, что курить вредно, если он на протяжении своей жизни видит курящими отца и мать. Родители авторитетнее всех для детей, к тому же, средства массовой информации бесконечно рекламируют вредные для здоровья привычки. Сигареты и алкоголь свободно продаются и поводы для их употребления у населения не истощаются [11].

К никотину со временем возникает привыкание, так как табак это сильный, вызывающий зависимость наркотик, состоящий в одной группе с кокаином и героином. В состоянии стресса при выкуривании сигареты наступает видимое расслабление, а при угнетённом состоянии после выкуривания сигареты курильщик чувствует бодрость. Организм быстро привыкает к определённому уровню никотина в крови и «требует» поддержания этого уровня постоянно [12]. Вначале никотин действует стимулирующе на дыхание, а после длительного стажа курения отказ от него вызывает синдром отмены и уже угнетается дыхание. Бывший курильщик испытывает сильный дискомфорт, ему не хватает кислорода. Дискомфорт продолжается две недели, в течение которых человек испытывает явления абстиненции с физическими и психическими расстройствами и достаточно выкурить одну сигарету, как все явления «ломки» проходят.

У курящих женщин чаще, чем у некурящих, бывает рак шейки матки, гинекологические заболевания, ведущие к бесплодию [13]. Если беременная женщина курит, во внутриутробном периоде ребёнок испытывает кислородное и белковое голодание, так как никотин вызывает спазм сосудов плаценты, и перенос питательных веществ от матери ребёнку затрудняется [14].

Государственные программы борьбы с курением населения регламентируют поощрение населения за отказ от курения. В Германии некурящий гражданин платит за медицинскую страховку на 40 % меньше. Шведские студенты, обучающиеся в Осло или Копенгагене, получают стипендию

специального фонда только в том случае, если они не курят. Ежемесячно получают по 200 долларов подростки Голландии в возрасте от 12 до 16 лет, если с помощью тестирования установлено, что они не курят. Японский служащий, не курящий в течение полугода, получает 190 долларов премиальных [15]. Эксперты Всемирной организации здравоохранения разработали стратегию по достижению статуса «Европа-21 без табака». Вводится запрет на участие фирм – производителей табачных изделий в качестве спонсоров мероприятий и акций, запрещается курение на рабочих местах, в учебных заведениях, кафе, ресторанах и местах массового отдыха. В нашей республике проводится антитабачная пропаганда, начиная с детского возраста, особенно в школах и вузах [15].

Учёные различают потребление, злоупотребление алкоголем и зависимость от него. Алкоголь относится к психоактивным веществам, так как он влияет на психическую деятельность человека – эмоции, поведение и мышление. Злоупотребление алкоголем наносит вред психическому здоровью, проявляющемуся бессонницей, тревогой, депрессией; физическому здоровью – поражением печени, сердца и нервов. Проблемой является женский алкоголизм, он тяжелее мужского и почти не лечится. Это связано с женскими гормонами эстрогенами и у женщин в желудке наполовину меньше фермента алкогольдегидрогеназы, который расщепляет спирт. После принятия одинаковых доз алкоголя у женщины в печень и кровь поступает больше алкоголя, чем у мужчин [16].

В нашей республике в 2011 году была принята Государственная программа национальных действий по предупреждению и преодолению пьянства и алкоголизма на 2011–2015 гг. Программа утверждена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 11 января 2011 г. Задачами Программы являются *снижение*: количества правонарушений и преступлений, совершённых лицами в состоянии алкогольного опьянения, количества дорожно-транспортных происшествий, совершённых лицами, находящимися в состоянии алкогольного опьянения; количества несчастных случаев на производстве по причине нахождения работников в состоянии алкогольного опьянения; количества смертей от отравлений алкоголем; количества лиц, перенёсших алкогольные психозы; количества лиц, страдающих хроническим алкоголизмом; и количества несовершеннолетних лиц, употребляющих алкоголь с вредными последствиями [17].

В 2004 году Е. С. Бимбас и И. А. Надымова выявили у всех больных поражение слизистой оболочки полости рта, языка и кожи приротовой области. На лице юных наркоманов обнаруживалось безболезненная при пальпации угревая сыпь, кожа лица их была жёлто-серого оттенка. У 41% наблюдаемых были жалобы на ограничение подвижности нижней челюсти и боли при жевании. У молодых наркоманов вскоре после начала приёма наркотиков появлялись заеды в углах рта и трещина одиночной линейной

формы длиной до 1,5 сантиметра, располагающаяся поперечно в центральной части нижней губы. У 92 % наблюдаемых произошли изменения кожи приротовой области в виде шелушения и сухости губ. Литературные данные свидетельствуют, что у 27,0 % лиц, получивших радиоактивное облучение, наблюдались также шелушение, корочки на коже лица, сухость, трещины губ и заеды [18]. На коже лица, красной кайме губ и слизистой полости рта бывают очаги поражения в виде экземы, нейродермита и стоматитов, не являющиеся самостоятельными заболеваниями, а как проявление заболеваний органов и систем организма [19]. Эти симптомы появляются при снижении общего иммунитета, а иммунодефицит обычно сопровождает и наркоманию.

Количество больных наркоманией в Республике Беларусь ежегодно увеличивается. В период с 1987 по 2014 гг. число регистрируемых в течение года больных наркоманией возросло в 32,6 раза. В г. Минске этот показатель увеличился в 55,8 раза и продолжает расти. Среди потребителей наркотических средств в Беларуси лиц до 18 лет – 1014 чел, с 19 до 25 лет – 4971 человек, старше 30 лет – 6598 чел. Женщин – 2560 чел (24,5 %). Ученики школ составили 394 чел, (3,7 %), учащихся ПТУ – 495 чел.(4,7 %), студенты техникумов – 177 чел (1,7 %), студенты ВУЗов – 179 чел, (1,7 %), доминирует среднее образование – 52,9 %, неполное среднее у 18,8 %, имеют судимость 51,9 % [19].

Поражение кожи и слизистой оболочки полости рта у начинающих наркоманов имеют свои особенности. По линии смыкания зубов слизистая оболочка щёк у наркоманов обычно белесоватая. Белесоватый оттенок имеет и твёрдое небо, а на мягком нёбе появляется желтоватый оттенок с выраженным сосудистым рисунком. Такие изменения выявлены у 53,2 % наблюдаемых. У 95 % наркоманов наблюдается ярко-жёлтый налёт на языке. Это характерный клинический симптом, сопровождающий героиновою наркоманию. У 91 % из них даже после прекращения приёма героина длительный период времени не исчезает с языка такой налёт. У начинающих наркоманов на фоне ярко-жёлтого цвета на спинке языка появляются красные точки величиной с булавочную головку. Это воспаленные грибовидные сосочки языка [19].

С целью изучения осведомлённости студентов о последствиях для их организма вредных привычек: погрешностей в питании, курения, употребления алкоголя и психоактивных веществ нами проведено анкетирование 72 студентов 4-го курса факультета педагогики и психологии. В анкете также содержались вопросы о мотивации к употреблению вредных для организма веществ, о психологических особенностях их отношения к лицам, употребляющим алкоголь, наркотики, курящим и о возрасте, когда они впервые употребили вещества, способные вызывать привыкание, пристрастие, губительно действующие на организм.

Только для 18,05 % анкетированных студентов характер питания с поступлением в университет не изменился. На вопрос «Есть ли у Вас необычные привычки в питании и как они сформировались?» положительно ответили 37,5 % респондентов. При приёме второго блюда употребляют жидкость для улучшения проглатывания пищи 27,77 % студентов. 9,72 % анкетированных отметили: «Я всегда очень медленно кушаю, и родители давали запивать», «и в детском саду и дома мне давали компот, чай или воду для ускорения проглатывания пищи» – 6,7 %, «у папы сахарный диабет, он всегда много пьёт и я думала, что «запивание» пищи положено» – 2,77 %; «так было принято в нашей семье» – 6,66 %, «сама не знаю, как сформировалась эта привычка» – ответили 2,77 % студентов, а 9,3 % респондентов любят кушать «всухомятку». 9,3 % респондентов любят кушать «всухую» читая, при просмотре телепередач и даже за компьютером.

На вопрос анкеты «Как вы относитесь к курящим?» 18,05 % респондентов ответили «С пониманием», 26,39 % с осуждением, а для 55,57 % респондентов оказалось безразличным будущее курящих. У 76,38 % респондентов курит отец, у 6,66 % студентов курят и отец, и мать. В 23,62 % семей анкетированных студентов родители не курят. Большинство (81,1 %) респондентов знакомы с «вкусом» сигареты. Никогда не курили 13 человек (18,05 %). Большинство анкетированных закурили в возрасте с 12-ти до 17-ти лет (69,44 %). В 12 лет впервые попробовали курить – 12,5 %, в 13 лет 5,6 %, в 14 лет – 11,11 %, в 15 лет – 22,22 %, в 16 и 17 лет по 9,01 % анкетированных. В настоящее время курят 29,17 % анкетированных.

34,72 % студентов осознают социально-психологические последствия алкоголизма, 45,83 % – вред для здоровья человека и формирования личности алкоголика. Большинство (83,3 %) студентов знакомы со вкусом спиртного. Уже в возрасте 5 лет впервые попробовали спиртное 1,11 % анкетированных. В 7 и 9 лет познакомились со вкусом спиртного по 2,2 % студентов, в 8 лет – 3,3 %. Более половины студентов (56,7 %), впервые выпили в возрасте от 10 до 14 лет, в 10 лет – 8,9 %, в 11 и 12 лет по 13,3 %, в 13 лет – 11,1 %, в 14 лет – 10,0 % респондентов.

Из ответов респондентов выяснено, что никто из них не употребляет наркотики, однако 5,6 % девушек-студенток признались, что они на дискотеке употребляли однажды экстази. О наркотической зависимости респонденты не сообщают. При изучении отношения студентов к наркоманам получены следующие ответы. На вопрос: «Какие чувства Вы испытываете к человеку, употребляющему наркотики?» 38,08 % испытывают сочувствие, 34,72 % испытывают отвращение к наркоманам, 13,88 % – безразличие, 6,66 % – ответили «я их боюсь» и столько же испытывает жалость к наркоманам.

Анкета содержала вопросы о внешних проявлениях наркомании у молодёжи. На вопрос «Можете ли Вы определить по внешнему виду человека, что он наркоман?» положительно ответили 45,83 %, 41,66 %

студентов считают, что в первую очередь это видно по коже лица, которая становится бледной с корочками, сыпью и «отсутствующему» выражению глаз. 36,11 % студентов считают, что на языке должен быть налёт, как проявление заболевания желудочно-кишечного тракта. Про ярко-жёлтый цвет налёта на языке у наркоманов, принимающих опиаты, не знал никто из анкетированных. Чистую от налёта поверхность языка назвали 16,66 % опрошенных. На сонливость наркоманов указали 23,61 % респондентов, на медленную речь – 18,05 %, на суженные зрачки – 34,72 % опрошенных.

Таким образом, на ранних стадиях употребления героина, других наркотических веществ, изготовленных из маковой соломки, в абсолютном большинстве случаев (95 %) имеются характерные проявления в полости рта, на коже лица и губ. Студенческая молодёжь в большинстве случаев не осведомлена о ранних проявлениях приёма опиатов в полости рта, не опасается последствий приёма наркотиков. Характерные признаки на ранних стадиях приёма наркотиков могут быть выявлены одноклассниками из санитарного актива класса при проверке качества гигиены рук, кожи и полости рта, а также учителями, родителями и школьным врачом.

Опрос выявил упущения в профилактической работе среди молодёжи по вопросам профилактики наркомании, ВИЧ/СПИДа. Поэтому в условиях вуза необходимо использовать средства обучения среди студентов, настойчивую просветительскую работу среди родителей дошкольных учреждений, учащихся школ по профилактике вредных привычек, формированию условий для физического и психического здоровья подрастающего поколения.

Важным социально-психологическим фактором формирования здорового образа жизни является личность педагога. Задачей преподавателей в процессе изучения медицинских дисциплин студентами педагогического факультета является не только обогащение их необходимыми теоретическими знаниями, но формирование представлений о здоровом образе жизни. На лекциях, семинарах и практических занятиях изучаются вопросы экологии человека, экологические факторы здоровья. Особое внимание в процессе преподавания основ медицинских знаний, гигиены детей и подростков обращается на специализацию групп с целью повышения экологической грамотности будущих специалистов, направленного формирования их мировоззрения в вопросах профилактики вредных привычек, соблюдения правил здорового образа жизни. Знания, умения и навыки будущих воспитателей УДО и учителей школ формируются в ходе педагогических практик на УДО и школ. Активное участие в формировании принципов здорового образа жизни у молодёжи должны принимать психолог, социальный педагог, валеолог, преподаватель основ медицинских знаний, биологии и физического воспитания. В порядке реализации Программы в СМИ, учебных заведениях проводится активная антиалкогольная пропаганда, освещение проблемы наркомании.

1. Виноградова Т. Ф. Стоматология детского возраста : учебник для студентов мед. вузов / Т. Ф. Виноградова. – М. : «Медицина». – 1987. – 526 с. 2. Дюбкова Т. П. Основы медицинских знаний : охрана материнства и детства; инфекционные болезни: учеб. пособие для студентов пед. специальностей, обеспечивающих получения высш. образования / Т. П. Дюбкова, В. Ф. Жерносек. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2005. – 448 с. 3. Fox P. C. Xerostomia: Evolution of a symptom with increasing significance / P. C. Fox, P. F van der Ven, B. C Sonies, B. J. Baum // JADA. – 1985. – Vol. 110. – P. 519–525.
4. Козловский А. В. Медицинские последствия парентерального употребления наркотиков в Республике Беларусь / А. В. Козловский, А. Г. Виноградская, В. В. Лелевич // Медицинские новости. – 2003. – № 5. – С. 41–45. 5. Тристенъ К. С. Педагогу о стоматологических заболеваниях у детей : монография / К. С. Тристенъ. – РИО БарГУ, 2009. – 280 с. 6. Терехова Т. Н. Состав, структура и свойства ротовой жидкости человека / Т. Н. Терехова // Современная стоматология. – 2005. – № 1. – С. 14–18.
7. Sreebny L. M. Salivary flow in health and disease / L. M. Sreebny // Compen Cont Educ Dent. – 1989. – Supp. 13. – P. 461–496. 8. Гринкевич Д. Н. Ещё раз о вреде курения и алкоголя / Д. Н. Гринкевич // Здоровы лад жыцця. – 2004. – № 5. – С. 24–26.
9. Тристенъ К. С. Проявления на лице ранних признаков приёма наркотиков подростками : «Ценностные ориентации молодёжи. Молодёжные субкультуры» / К. С. Тристенъ. – Мытищи, УПЦ «Талант». – 2005. – С. 249–250. 10. Квитко А. И. Курение и молодёжь / А. И. Квитко // Здоровы лад жыцця. – 2004. – № 5. – С. 15–19.
11. Мархоцкий Я. Л. Здоровый образ жизни – ведущая тематика научно-исследовательской работы студентов при изучении медицинских дисциплин / Я. Л. Мархоцкий, А. В. Полянская // Актуальные проблемы медицинского образования в вузах по основам медицинских знаний: Тезисы I Республиканской конференции 19 мая 2005 г., Минск. – 2005. – С. 48–50. 12. Тристенъ К. С. Отравления в быту и на производстве : учеб.-метод. пособие для невед. вузов / К. С. Тристенъ. – Барановичи : РИО БарГУ, 2010. – 254 с. 13. Тристенъ К. С. Доврачебная помощь детям при заболеваниях органов и систем организма : монография / К. С. Тристенъ. – Барановичи : РИО БарГУ, 2013. – 290 с. 14. Толкачѳв В. А. Решение проблемы оздоровления населения через формирование здорового образа жизни / В. А. Толкачѳв // Здоровы лад жыцця. – 2006. – № 1. – С. 4–8. 15. Полянская И. А. Организационные технологии профилактики заболеваний, влияющих на продолжительность и качество жизни [Текст] : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.02.03 / И. А. Полянская ; Кемер. гос. мед. акад. – Кемерово, 2011. – 22 с. 16. Тристенъ К. С. Профилактика заболеваний органов и систем организма: монография / К. С. Тристенъ. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 301 с. 17. Тристенъ К. С. Определения уровня валеологической культуры родителей и мотивации их на здоровый образ жизни : Здоровьесберегающие психолого-педагогические технологии и медико-биологические системы оздоровления : матер. I Междунар. науч.-практ. конф., 28 апр. 2014 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь / редкол. : А. В. Никишова (гл. ред.), И. А. Ножко (отв. ред.) [и др.]. – И. А. Ножко, О. С. Карпик. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – С. 150–155. 18. Бимбас Е. С. Ранние проявления приёма опиатов в полости рта у подростков / Е. С. Бимбас, И. А. Надьмова // Институт Стоматологии. – 2004. – № 1. – С. 62–64. 19. Тристенъ, К. С. Формирование здорового образа жизни : метод. рекомендации для студентов пед. специальностей / К. С. Тристенъ. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. – 47 с.

Рецензент: к.і.н., доцент Козлова З. Н.

Тристеня К. С., к.мед.н., доцент, **Лобковская Е. А.,** ст. преподаватель
(Барановичский государственный университет, Республика Беларусь)

САМООЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ЗДОРОВЬЯ

***Анотація:** В статті розкрито підходи до формування здорового способу життя населення починаючи з дитячого віку. Виявлено недостатній рівень фізичної активності молоді та погрішності в харчуванні студентів, що разом зі зниженням душевної рівноваги може негативно впливати на стан їх здоров'я. Обґрунтовано, що успішність реалізації стратегії формування здорового способу життя населення залежить від розвитку системи безперервної валеологічної освіти.*

***Ключові слова:** здоровий спосіб життя, студенти, мотивація, програми профілактики.*

***Аннотация.** В статье раскрыты подходы к формированию здорового образа жизни населения, начиная с детского возраста. Выявлены недостаточная физическая активность молодежи и погрешности в питании студентов, что вместе со снижением душевного комфорта может отрицательно воздействовать на состояние их здоровья. Обосновано, что успешность реализации стратегии формирования здорового образа жизни населения зависит от развития системы непрерывного валеологического образования.*

***Ключевые слова:** Здоровый образ жизни, студенты, мотивация, программы профилактики.*

***Annotation.** The problem of a healthy lifestyle formation among the population since children's age is rather actual and obvious. For studying the motivation for a healthy lifestyle, questioning of 79 students was spent. Questioning has revealed the insufficient physical activity, the errors in a food of students that together with a reduction of emotional comfort can negatively impact their health. The success of the realization of a healthy lifestyle strategy depends on the development of the continuing valeological education system.*

***Keywords:** healthy lifestyle, students, motivation, prevention programs.*

Высшей национальной ценностью государства является здоровье населения [1]. Жизнь человека при плохом здоровье неполноценна, поэтому здоровье считают фундаментом счастья человека. Проблема формирования здорового образа жизни среди населения, начиная с детского

возраста, весьма актуальна и очевидна, так как здоровье формируется с раннего возраста [2]. Она основана на необходимости сохранения и укрепления здоровья нации и здоровый образ жизни, исключающий факторы риска заболеваний органов и систем организма, необходим для общего здоровья человека [3].

Наряду с физическим, различают социальное, духовно-нравственное, личностное, интеллектуальное, эмоциональное здоровье. Здоровый образ жизни создает для человека особую среду, в которой возникают реальные возможности для высокой творческой самоотдачи, учебной активности и более полного раскрытия психофизиологического потенциала личности. Здоровый образ жизни это использование типичных форм и способов повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма. Тем самым обеспечивается успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций, независимо от экономических, политических и социально-психологических ситуаций в стране [4].

В Республике Беларусь здоровью населения уделяется огромное внимание. Министр здравоохранения Республики Беларусь в докладе «Об итогах работы органов и учреждений здравоохранения в 2014 году и основных направлениях деятельности на 2015 год» отметил, что ставится задача повышения эффективных мер по формированию здорового образа жизни [5, с. 3]. В статье 1 Закона Республики Беларусь «О здравоохранении» отмечено, что «...охрана здоровья населения это совокупность политических, экономических, правовых, социальных, культурных, научных, экологических, медицинских, санитарно-гигиенических и противоэпидемических мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья настоящего и будущих поколений людей». Законодательством Республики Беларусь о здравоохранении забота государства о здоровье населения по праву является одним из приоритетных направлений государственной политики нашей страны [5, с. 8].

В Республике Беларусь государство признаёт охрану здоровья детей как одно из важнейших и необходимых условий физического и психического развития детей. Ещё в 20-х годах XX века была заложена основа массовой физкультурно-оздоровительной работы, проведения разнообразных спортивных мероприятий. В те годы активно боролись с пьянством и алкоголизмом белорусского населения [5, с. 11].

Приказом Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 31.03.2011 года № 335 утверждена «Концепция реализации государственной политики формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь на период до 2020 года» и «Отраслевого плана мероприятий по формированию здорового образа жизни, сохранению и укреплению здоровья населения Республики Беларусь на период до 2015 года» в

соответствии с приказом Министерства здравоохранения Республики Беларусь № 385 от 15.04.2011 года [6]. Положения Концепции направлены на формирование культуры здоровья населения, для чего усиливается ответственность за сохранение и укрепление здоровья на индивидуальном, региональном и национальном уровнях. Она разработана в соответствии с основными задачами и направлениями экономического, политического и культурного развития населения Республики Беларусь. Разработчики Концепции использовали Резолюцию EUR / RC 48 /R5, принятую на 48-ой сессии Европейского регионального Комитета ВОЗ, Копенгаген, Дания, 14–18.09.1998 года, в которой раскрывалась политика достижения здоровья для всех в Европейском регионе в XXI столетии. Это государственная стратегия общественного здоровья, которая базируется на профилактической медицине, приоритетах культуры здоровья и здорового образа жизни [7].

Молодёжью зачастую не выполняются элементарные требования по сохранению собственного здоровья из-за нежелания их выполнять или неосведомленности о факторах риска заболеваний [8]. В то же время, рост учебной нагрузки, высокие требования к качеству образования, стремление молодежи обеспечить себе социальный статус требуют мобилизации всех ресурсов организма студентов [9]. Однако большинство из них занятиям в кружках и спортивных секциях предпочитают «тусовки на улице» [10]. У студентов с началом занятий в вузе меняются условия жизни, культурная среда, повышаются нервно-эмоциональные нагрузки, что может негативно воздействовать на состояние их здоровья [11].

Движущей силой формирования здорового образа жизни были и остаются интересы и потребности отдельного человека и общества в воспитании физически и духовно здорового молодого поколения в подготовке его к жизни [12]. В сознании современного человека все явственнее осознается тот факт, что культура общества и личности не может быть полноценной без прогресса культуры здоровья [13]. Здоровое питание является необходимым условием профилактики заболеваний, обеспечения высокой работоспособности и адекватной адаптации [14].

Целью нашей статьи есть исследования мотивации студентов третьего курса факультета иностранных языков к здоровому образу жизни.

Для достижения определенной цели было проведено анкетирование 79 студентов. Анкетированные студенты указали, что из них здоровый образ жизни ведут только 33,9 %. 47,2 % респондентов считают, что не могут вести здоровый образ жизни, а 18,9 % затруднились дать определение собственному образу жизни. Более половины студентов (60,4 %) считают, что у них несбалансированное питание, 62,3 % только иногда могут обеспечить для себя рациональное питание. Не соблюдают требования к здоровому питанию 30,2 % анкетированных. Соблюдают режим питания только 7,5 % студентов. Респонденты отметили недостаточную физическую

активность у себя: абсолютное большинство – 88,7 % не делают зарядку, 19,6 % не умеют плавать; 11,3 % не умеют пользоваться велосипедом. Иногда ездят на велосипеде 77,4 % студентов, довольно часто – 11,3 %. В спортивных секциях занимаются только 6,66 % анкетированных.

Душевный комфорт определили у себя 64,1 % студентов. Они мотивировали это тем, что удовлетворены от реализации мечты учиться в вузе (61,3 %), от возможности самому решать свои проблемы, отсутствия контроля со стороны родителей (38,7 %). Нравится учиться в университете 84,9 % анкетированных студентов, 5,7 % студентов не планировали поступление на факультет иностранных языков, но в настоящее время поступать в другой вуз уже не планируют. Десятая часть анкетированных (9,4 %) студентов испытывают трудности в учебе. Аргументами являются: «Сложны для изучения сразу два иностранных языка», «Нахожусь в цейтноте, не хватает времени на подготовку», «Постоянно чувствую себя уставшей», «Часто нахожусь в состоянии тревожности», «Скучаю по дому и родным» и др.

В случае простудного заболевания 18,05 % не предпринимают никаких мер, надеясь на свой молодой, здоровый организм, 23,61 % звонят маме за советом, 13,88 % пытаются использовать нетрадиционные средства, 16,7 % обращаются в аптеку за медикаментами и 27,76 % обращаются в здравпункт университета. Свободное время 36,11 % респондентов посвящают компьютеру, 12,5 % – «отлёживаются» у телевизора, 34,72 % – общению с друзьями, 9,72 % – «использую возможность выспаться», 6,95 % – художественной литературе. Закаливанием не занимается никто из анкетированных студентов, чистят зубы перед завтраком 45,83% студентов, что неправильно, так как чистка зубов необходима для удаления остатков пищи и зубного налёта, а после вечерней перед сном чисткой зубов они не кушали.

Анкетирование выявило недостаточную физическую активность, погрешности в питании студентов, что на фоне снижения душевного комфорта может воздействовать негативно на состояние их здоровья.

При воспитании общей культуры студентов необходимо формировать у них культуру здоровья, соблюдение которой будет способствовать повышению работоспособности и адекватной адаптации к новым условиям жизни и учебы. Пропаганда здорового образа жизни – не кратковременная кампания, а широкое общественное явление, развитие которого осуществляется на протяжении длительного времени. На всех уровнях реализуется Указ Президента Республики Беларусь» от 11 августа 2011 г. №357 «Об утверждении Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011–2015 годы» [15]. Успешность реализации стратегии здорового образа жизни в Беларуси зависит от развития системы непрерывного валеологического образования и от изменения требований к воспитанию молодежи, и к системе образования [16]. Эти вопросы раскрываются при изучении не только медико-биологических

дисциплин, а всех дисциплин, профессорско-преподавательский коллектив университета старается не только дать знания, но и обеспечить здоровую атмосферу для студентов.

В вузе соблюдаются основные принципы реализации Концепции о совершенствовании государственного механизма создания и развития условий для реализации прав каждого гражданина на здоровье и здоровый образ жизни. Внедряются технологии, рекомендации и программы для студенческой молодежи, способствующие укреплению здоровья и профилактике заболеваний у них.

1. Абрамчик Е. Формирование здорового образа жизни среди подростков / Е. Абрамчик, Е. Радомская. – Здоровы лад жыцця. – 2014. – №1. – С. 40–46.
2. Глазырина Л. Д. Физическая культура и здоровье : программа и темат. планирование занятий по физвоспитанию уч-ся нач. школы / Л. Д. Глазырина, Т. А. Лопатик. – Мн. : БГПУ, 2004. – 74 с.
3. Тростень К. С. Совершенствование валеологического образования студентов педагогического факультета: матер. II Межд. науч.-практ. конф. 14 ноября 2009 г. «Современная школа: от теории к практике». – Чебоксары : НИИ педагогики и психологии, 2009. – С. 218–222.
4. Тростень К. С. Изучение уровня валеологической культуры личности будущих педагогов : Актуальні проблеми дошкільній та початковій освіти в контексті педагогічних ідей Ф. Фребеля : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (26–28 березня 2014 р.) Том перший, Херсон. – 2014. – С. 145–148.
5. Тростень К. С. Формирование здорового образа жизни : метод. реком. для студентов педагогических специальностей / К. С. Тростень ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 47 с.
6. Об утверждении Концепции реализации государственной политики формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь на период до 2020 года и Отраслевого плана мероприятий по формированию здорового образа жизни, сохранению и укреплению здоровья населения Республики Беларусь на период до 2015 года : Приказ Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 31.03.2011 № 335 / Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа : <http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/republic02/text395.htm>.
7. Тростень К. С. Научно-методическое сопровождение преподавания медико-биологических дисциплин в педагогическом вузе : матер. II Межд. Науч.-практ. Конф. 14 ноября 2009г. «Современная школа: от теории к практике». – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2009. – С. 215–218.
8. Кананович Александр. Молодёжные субкультуры: где скрывается опасность? / Александр Кананович. – Здоровы лад жыцця. – 2013. – № 1. – С. 55–58.
9. Ларченко Инесса. Социальные проблемы здоровья студенческой молодежи / Инесса Ларченко, Марина Гребенчук, Екатерина Кострикина. – Здоровы лад жыцця. – 2014. – № 5. – С. 8–10.
10. Тростень К. С. Самооценка молодежью факторов формирования здоровья : матер. Республ. науч.-практ. конф. 31 марта 2009 г., г. Минск «Обучение учащихся общеобразовательных учреждений жизненным навыкам, здоровому образу жизни. Профилактика ВИЧ/СПИДа». – Минск: НИО, 2009. – С. 110–112.
11. Сытый В. П. Педагогическая медицина : проблемы в историческом ракурсе : Медико-педагогические

проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности : тезисы Респ. науч.-практ. конф. 28 октября 2011 г. / В. П. Сыгтый [и др.]. – Минск : «Зималетто», 2011. – С. 48–50. **12.** Пономарёва Е. И. Аналитические данные по изучению отношения студентов Барановичского государственного университета к формированию здорового образа жизни : бюл. №1 / Е. И. Пономарёва, О. В. Кустинская. – Барановичи : РИО БарГУ, 2007. – 54 с. **13.** Тристенъ, К. С Формирование осведомленности студентов о влиянии характера питания на стоматологическое здоровье / К.С. Тристенъ // Современные подходы к продвижению здоровья : матер. III Межд. науч.-практ. конф. (Гомель, 21 октября 2010 года). – Выпуск 3. – К. С. Тристенъ. – Гомель : ГомГМУ, 2010. – С. 108–110. **14.** Николаева Л. А. Обучение студентов основам рационального и сбалансированного питания — необходимый аспект преподавания дисциплины «Рациональная безопасность: Актуальные проблемы медицинского образования в вузах по основам медицинских знаний: тез., I Республиканской конференции, Минск, 19 мая 2005 г. / Л. А. Николаева. – Мн. : БГПУ, 2005. – 172 с. **15.** Указ Президента Республики Беларусь» от 11 августа 2011 г. № 357 «Об утверждении Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011–2015 годы». Изменения и дополнения : Указ Президента Республики Беларусь от 12 сентября 2012 г. № 406 (Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь). 14.09.2012, 1/13752) [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=1100357. – Дата доступа : 07.08.14. **16.** Тристенъ К. С. Профилактика заболеваний органов и систем организма : монография / К. С. Тристенъ. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 301 с.

Рецензент: к.и.н., доцент Козлова З. Н.

Юрчишин Ю. В., к.фіз.вих., доцент, Скиба С. А., викладач (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ОЗДОРОВЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Анотація. В статті досліджено стан розробленості проблеми залучення студентської молоді до рухової активності оздоровчої спрямованості. Встановлено, що мотивація більшості студентів до означеного виду активності є низькою, оскільки її вияв відбувається, переважно, під час обов'язкових занять з фізичного виховання, а обсяг у позанавчальній діяльності значно менший порівняно з науково обґрунтованим мінімумом. Визначено перспективний напрям розв'язання цієї проблеми, що передбачає актуалізацію спонукальних причин, що визначають мотивацію студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості.

Ключові слова: студенти, рухова активність, фізичне виховання, мотивація.

Аннотация. В статье исследовано состояние разработанности проблемы привлечения студенческой молодежи к двигательной активности оздоровительной направленности. Определено, что мотивация большинства студентов к указанному виду активности является низкой, поскольку ее проявление происходит, в основном, во время обязательных занятий по физическому воспитанию, а объем во внеучебной деятельности значительно меньше по сравнению с научно обоснованным минимумом. Определено перспективное направление решения этой проблемы, которое предполагает актуализацию побудительных причин, определяющих мотивацию студентов к двигательной активности оздоровительной направленности.

Ключевые слова: студенты, двигательная активность, физическое воспитание, мотивация.

Annotation. The article investigated the state of the problem of attracting students to the motor activity of improving orientation elaboration. It was determined that the motivation of most students to the specified type of activity is low because its implication occurs mainly during compulsory physical education classes and the amount of extracurricular activities is significantly less than the scientifically based minimum. Perspective directions of solutions to this problem, which involves the actualization motives determining the motivation of students to motor activity of an improving orientation, are identified.

Keywords: students, physical activity, physical education, motivation.

Залучення індивіда до рухової активності оздоровчої спрямованості шляхом актуалізації його мотивації є довготривалим процесом [1]. У зв'язку з цим на сучасному етапі формувати таку мотивацію починають вже у загальноосвітньому навчальному закладі, в подальшому її посилюють, насамперед, протягом навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) [2; 3].

Проте дотепер у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях ця проблема розглядається переважно в аспекті формування мотивації індивіда до здорового способу життя (ЗСЖ). Свідчать про це дані дисертаційної роботи Т. С. Єрмакової [4], в якій здійснено узагальнення досвіду вітчизняної педагогіки другої половини ХХ століття з формування ЗСЖ старшокласників, В. А. Коробейника [5] щодо ЗСЖ студентської молоді, та деяких інших дослідників [6; 7; 8].

За узагальненою інформацією більшість науковців розглядає ЗСЖ як спосіб життєдіяльності, який передбачає збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я – свого й оточення [4]. ЗСЖ є комплексною характеристикою, оскільки містить такі компоненти: раціональний режим праці й відпочинку, оптимальний раціон харчування, рухова активність, особиста гігієна, відсутність шкідливих звичок [9; 10; 11].

Зазначене вище засвідчує, що рухова активність оздоровчої спрямованості є лише однією зі складових здорового способу життя. У зв'язку з цим деякі дослідники [7; 12] роблять висновок, що недостатня ефективність наявних розробок, спрямованих на формування ЗСЖ учнівської молоді, значною мірою зумовлена тим, що актуалізація їх мотивації здійснювалась одночасно за всіма напрямками відповідно до зазначених складових ЗСЖ. Ураховуючи розбіжності між останніми, передусім у змісті, особливостях складу і способах використання засобів, методів, педагогічних умовах реалізації змісту, цими авторами пропонується звузити наукову проблему до розгляду і рекомендацій, пов'язаних з методиками формування (посилення) мотивації окремо за кожним напрямком.

Реалізація змісту означеної спрямованості здійснюється у процесі загальної, професійної освіти та самоосвіти. У зв'язку з цим певними особливостями відзначається організація процесу формування ЗСЖ, але в усіх випадках на засадах його гуманізації [13]. Такі засади передбачають цілеспрямовану інтеграцію біологічних і соціальних потреб, інтелектуальних і моральних аспектів під час актуалізації генетично зумовлених задатків кожного студента протягом його навчання у ВНЗ.

Не менш важлива роль у досягненні поставленої мети належить формам фізичного виховання, що реалізуються у позанавчальний час: факультативні заняття обраним видом спорту, масові спортивно-оздоровчі заходи і самостійні (індивідуальні, групові, в тому числі у комерційних групах) заняття фізичними вправами оздоровчого чи розвивального змісту [14; 15]. Реалізація рухової активності у таких формах сприяє покращенню показників

фізичного стану, вирішенню завдань теоретико-методичної підготовленості студентів [1]. Певною мірою сприяють покращенню результату факультативні заняття із теоретичної підготовки й тематичні бесіди, пов'язані із ЗСЖ [13].

У зв'язку з цим за доступними літературними джерелами було проведено аналіз інформації та даних окремих досліджень у зазначеному напрямі. Виявили, що більшість вітчизняних педагогів [3] надають перевагу відповідній освіті студентів як головному засобу формування у них навичок ЗСЖ, а значить певною мірою й актуалізації залучення молоді до рухової активності оздоровчої спрямованості.

За висновком Н. В. Василенко [16] та М. Kilpatrick [12] до недавнього часу аналогічною була позиція більшості іноземних фахівців, а основу досліджень складали положення концепції суспільної освіти з питань фізично активного способу життя [17]. Проте недостатня ефективність таких заходів у США [15] та Європі [13] зумовила пошук інших шляхів і підходів до розв'язання проблеми залучення людей різного віку до рухової активності оздоровчої спрямованості.

Не зменшуючи значення знань, умінь здійснювати таку активність та наявних пропозицій щодо організації процесу їх формування зазначимо, що на сучасному етапі у психології мотивації такої активності провідних позицій набули положення теорії самовизначення [12].

У найбільш загальному вигляді практичні заняття фізичними вправами та адекватні дії вчителя (з організації занять, взаємодії з учнями) є визначальними у задоволенні їх психологічних потреб, що є основою актуалізації мотивації до найвищого рівня, – за визначенням Е. Л. Десі – автора теорії самовизначення [18] – «самостійної поведінки індивіда». Її досягнення відбувається поетапно, а кожний етап відзначається певним типом мотивації: від амотивації (відсутності мотивації), через зовнішню мотивацію до внутрішньої; остання передбачає активність учня в зв'язку із причинами, що виходять зсередини (безпосередньо від учня) чи пов'язані з самою діяльністю, зовнішня – у зв'язку з причинами, що надходять ззовні (від учителя, обставин). Психологічними потребами, задоволення яких забезпечує найвищий рівень самовизначення учня, тобто внутрішню мотивацію, є: незалежність, компетентність, взаємодія (з іншими у колективній діяльності).

Отже, залучення дітей у шкільний період до рухової активності оздоровчої спрямованості та закріплення в подальшому повинно здійснюватися, насамперед у процесі фізичного виховання діями вчителя (викладача), що враховують положення теорії самовизначення і спрямовані на досягнення внутрішньої мотивації учня до означеної активності. У зв'язку з цим перспективним видається проведення наукового дослідження, що передбачає використання основних положень теорії самовизначення для обґрунтування технології залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості в процесі фізичного виховання.

Метою нашої статті є дослідження психолого-педагогічних засад залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості.

Для досягнення мети вирішувалися такі завдання: актуалізувати досліджувану наукову проблему; визначити методи дослідження; одержати необхідну інформацію та опрацювати її. Для цього використали загальнонаукові методи, а саме аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію літературних джерел, а також метод анкетного опитування. Контингент досліджуваних – по 150 дівчат і хлопців із Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

Актуальну мотивацію до діяльності формують комплекс мотивів і ситуативні чинники, утворюючи її процесуальний та результативний компоненти [19]. Ураховуючи зазначене для кращого розуміння виявленого стану реалізації студентами у позанавчальний час рухової активності оздоровчої спрямованості, вивчили структуру й особливості їхньої актуальної мотивації до означеної активності.

Відповіді на питання анкети засвідчили, що в мотивації дівчат до рухової активності оздоровчої спрямованості домінує результативний компонент, а структуру визначає ієрархія комплексу мотивів. Так у 36,7 % опитаних найбільш значущим (оцінка «дуже сильно» і «сильно») є мотив самоствердження, спонукальна причина якого полягає у бажанні бути привабливою для інших (табл. 1).

У 30,7 % найбільш значущим є мотив уникнення невдачі (спонукальна причина – одержати високу оцінку з фізичного виховання), у 27,3 % – мотив саморозвитку (ураховувати інформацію засобів масової інформації), 24 % – мотив досягнення (виконати вимоги навчальної програми з фізичного виховання), 20 % – мотив ідентифікації (наслідувати приклад відомої особи), 16,6 % – мотив афіліації (спілкування із іншими студентами).

Водночас лише у 6,6 % дівчат домінував мотив досягнення, спонукальна причина якого пов'язана із необхідністю покращити своє здоров'я, тоді як 66,7 % взагалі не розглядали цю причину як таку, що може спонукати їх до реалізації рухової активності оздоровчої спрямованості.

Стосовно процесуального компоненту мотивації дівчат до означеної активності, то визначальним тут було одержання задоволення від занять фізичними вправами, яке домінувало в мотивації тільки 14 % опитаних.

Також зазначалися інші спонукальні причини, а саме ті, які пов'язані із завданнями оздоровчого змісту (відпочинок від розумової діяльності), мотивом досягнення (сприяння ефективному виконанню різних видів діяльності у повсякденному житті) та можливі варіанти респондентів, жодною дівчиною не розглядалися як спонукальні причини до реалізації рухової активності оздоровчої спрямованості у позанавчальний час.

Таблиця 1

Спонукальні причини, що визначають мотивацію студентів першого року навчання до реалізації у позанавчальний час рухової активності оздоровчої спрямованості

Спонукальні причини (за даними анкетування)	Кількість респондентів із відповідним рівнем спонукальних причин, %									
	дуже сильно		сильно		помірно		частково		ніяк	
	д	хл	д	хл	д	хл	д	хл	д	хл
Виконати вимоги навчальної програми	9,3	6,0	14,7	18,0	18,0	15,3	26,0	22,7	32,0	38,0
Бажання бути фізично здоровим	1,3	3,3	5,3	4,7	10,7	14,0	16,0	18,7	66,7	59,3
Наявні знання та навички пов'язані з руховою активністю	–	–	0,7	–	2,0	2,7	7,3	9,3	90,0	88,0
Бажання бути привабливим	16,0	7,3	20,7	11,3	25,3	19,3	21,3	32,7	16,7	29,3
Бажання одержати задоволення	2,7	6,0	11,3	12,7	16,7	21,3	24,7	25,3	44,7	34,7
Вплив засобів масової інформації	14,0	16,0	13,3	17,3	14,7	19,3	24,0	22,7	34,0	24,7
Бажання бути сильнішим	8,0	21,3	12,7	16,0	18,7	19,3	14,0	31,3	46,7	12,0
Приклад відомої людини	9,3	14,0	10,7	12,7	11,3	16,0	14,0	19,3	54,7	38,0
Інтерес до занять фізичними вправами	–	–	–	–	12,7	20,0	29,3	38,7	58,0	41,3
Одержати високу оцінку з фізичного виховання	18,0	21,3	12,7	16,7	19,3	26,0	19,3	22,7	30,7	13,3
Відпочити від розумової діяльності	–	–	–	–	15,3	12,7	26,0	20,7	58,7	66,7
Можливість спілкування з іншими студентами	7,3	10,0	9,3	6,0	21,3	18,0	19,3	22,7	42,7	43,3

Примітки: тут і далі: д – дівчата, n = 150; хл – хлопці, n = 150.

У хлопців результат загалом був подібний до виявленого у дівчат, але відзначався певними особливостями. Так у найбільшій кількості опитаних (38 %) домінував мотив уникнення невдачі (спонукальна причина – одержати високу оцінку з фізичного виховання), у 37,3 % – мотив саморозвитку (стати сильнішим). Для меншої кількості хлопців (27,3 %)

визначальною у мотивації до рухової активності оздоровчої спрямованості була інша спонукальна причина мотиву саморозвитку, а саме врахування даних засобів масової інформації (табл. 1). У 26,7 % респондентів найбільш значущим був мотив ідентифікації (наслідувати приклад відомої особи), у 24 % – мотив досягнення (виконати вимоги навчальної програми з фізичного виховання), 18,7 % – мотив самоствердження (бути привабливим для інших), 16 % – мотив афіліації (спілкування із іншими студентами).

Водночас лише у 9 % хлопців домінував мотив досягнення, спонукальна причина якого пов'язана з необхідністю покращити своє здоров'я, тоді як 59,3 % студентів взагалі не розглядали цю причину як таку, що може спонукати їх до реалізації рухової активності оздоровчої спрямованості.

Стосовно процесуального компоненту мотивації хлопців до означеної активності, а саме одержання задоволення від занять фізичними вправами, то він був визначальним тільки для 18,7 % опитаних.

Інші можливі варіанти респондентів та визначені спонукальні причини (відпочинок від розумової діяльності, ефективне виконання різних видів діяльності у повсякденному житті) в структурі мотивації хлопців до рухової активності оздоровчої спрямованості не були представлені. Отже, жоден хлопець не розглядав ці причини як такі, що можуть спонукати його до означеного виду активності у різних формах.

Таким чином, на початковому етапі навчання студентів в їх мотивації до рухової активності оздоровчої спрямованості переважає результативний компонент, а структура цієї мотивації у дівчат і хлопців частково відрізняється. Водночас незадовільний стан реалізації такої активності, що притаманний переважній більшості студентів, зумовлений низьким рівнем відповідної вмотивованості (взагалі відсутня у 66,7 % дівчат і 59,3 % хлопців) та неспроможністю визначити важливі для теперішньої і майбутньої життєдіяльності цілі: покращення і підтримання на високому рівні стану здоров'я (в тому числі відпочинок після розумової діяльності), сприяння високоефективному виконанню професійної і побутових видів діяльності.

Виходячи із зазначеного важливим для покращення існуючої ситуації є знання й усунення причин, що стримують студентів у реалізації в позанавчальний час рухової активності оздоровчої спрямованості. Одержана інформація свідчить, що домінуючою причиною у 32,7 % дівчат і 34,7 % хлопців є відсутність необхідного бажання, відповідно у 16 і 12,7 % – пріоритет певної кількості особистих справ, у 11,3 і 12 % – завантаженість навчальними завданнями, 5,3 і 8 % – відсутність секції з улюбленого виду спорту (див. табл. 2).

Узагальнюючи різний ступінь впливу виокремлених причин на можливість студентів здійснювати у позанавчальний час рухову активність оздоровчої спрямованості, можна зробити висновок, що відсутність відповідного бажання є визначальною для 83,4 % дівчат та 88 % хлопців.

Таблиця 2

Стримуючі чинники реалізації студентами першого року навчання рухової активності оздоровчої спрямованості у позанавчальний час

Стримуючі чинники (за даними анкетування)	Кількість респондентів із відповідним рівнем стримуючих чинників, %									
	дуже сильно		сильно		помірно		частково		ніяк не позначається	
	д	хл	д	хл	д	хл	д	хл	д	хл
Завантаженість навчальною діяльністю	11,3	12,0	14,7	16,7	19,3	16,7	20,7	26,0	34,0	28,7
Зайнятість суспільною роботою	–	–	3,3	1,3	4,0	2,0	9,3	6,7	83,3	90,0
Зайнятість особистими справами	16,0	12,7	21,3	19,3	20,0	24,7	27,3	23,3	15,3	20,0
Зайнятість сімейними справами	4,0	1,3	8,1	5,3	9,3	6,1	17,3	9,3	61,3	78,0
Відсутність бажання	32,7	34,7	22,7	25,3	18,0	16,0	10,0	12,0	16,6	12,0
Відсутність секції з улюбленого виду спорту	5,3	8,0	7,3	10,0	12,7	9,3	13,3	12,7	67,3	60,0
Відсутність коштів для оплати занять у секції	–	1,3	4,7	7,3	6,0	9,3	8,7	8,0	80,7	74,0

Водночас пріоритет певної кількості особистих справ є визначальним, відповідно, для 64,7 і 80 % студентів, завантаженість навчальними завданнями – 66 і 71,3 %, відсутність секції з улюбленого виду спорту – 38,7 і 40 %.

Таким чином, відсутність бажання і пріоритет особистих справ, не пов'язаних з навчанням, – основні причини відсутності в більшості студентів першого року навчання мотивації до реалізації у позанавчальний час рухової активності оздоровчої спрямованості, у зв'язку з цим стан її реалізації на практиці є незадовільним.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, варто зробити такі висновки:

1. Серед основних причин, що зумовлюють необхідність залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості, слід відзначити: несформованість у студентів розуміння важливості й необхідності такої активності для якісного життя і ефективної професійної, побутової, інших

видів діяльності; незадовільний стан соматичного здоров'я і вияв інших показників фізичного стану студентів; недостатню актуалізацію відповідних мотивів та використання потенціалу процесу фізичного виховання у ВНЗ для вирішення цього й інших визначених завдань.

2. Мета процесу залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості повинна полягати у досягненні ними відповідної внутрішньої мотивації (самовизначення), що забезпечується адекватними діями викладача під час занять з фізичного виховання у напрямі задоволення їхніх психологічних потреб – незалежності, компетентності, взаємодії.

3. Актуальна мотивація більшості студентів першого року навчання до рухової активності оздоровчої спрямованості у позанавчальний час є низькою, оскільки її вияв відбувається, під час обов'язкових занять з фізичного виховання, а обсяг у позанавчальній діяльності значно менший порівняно з науково обґрунтованим мінімумом. Тому рівень цієї мотивації ще недостатній для набуття руховою активністю оздоровчої спрямованості пріоритетного статусу в загальній ієрархії видів позанавчальної діяльності студентів. Це свідчить, що вдосконаленням змісту теоретико-методичної складової фізичного виховання досягається лише часткове розв'язання проблеми залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості, а значить потребує вдосконалення змісту іншої – практичної складової цього процесу, а на цій основі обґрунтування відповідної технології.

1. Юрчишин Ю. В. Технологія залучення студентів до рухової активності оздоровчої спрямованості у процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : спец. 24.00.02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Ю. В. Юрчишин. – Київ, 2012. – 22 с. 2. Добринський В. С. Рейтингова оцінка фізичної підготовленості підлітків як засіб підвищення мотивації до систематичних занять фізкультурою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : спец. 24.00.02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / В. С. Добринський. – Львів, 2000. – 18 с. 3. Іванченко Л. П. Формування мотивації у підлітків до систематичних занять фізичною культурою і спортом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. П. Іванченко. – Луганськ, 2007. – 20 с. 4. Єрмакова Т. С. Проблема формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. С. Єрмакова. – Харків, 2010. – 20 с. 5. Коробейников В. А. Проблема формування здоров'я молоді в історії освіти / В. А. Коробейник // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – К. – Запоріжжя : Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, ЗОІППО, 2007. – Вип.42. – С. 223–227. 6. Горбаченко К. С. Фізична культура як фактор формування здорового способу життя особистості / К. С. Горбаченко, А. С. Мочарський // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. – Львів : Інформаційні засоби, 2007. – Вип. 11. – С. 99–107. 7. Носко М. О. Проблема рухової активності молоді в сучасній літературі / М. О. Носко // Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. виховання і спорту : зб. наук. пр. /

за ред. С. С. Єрмакова. — Х. : ХДАДМ (ХХП), 2001. — № 24. — С. 15–24. **8.** Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко. — Запоріжжя, 1999. — 308 с. **9.** Воронін Д. С. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д. С. Воронін // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. вих. і сп. : зб. наук. пр. / За ред. С. С. Єрмакова. — Харків : ХДАДМ, 2006. — № 2. — С. 25–28. **10.** Дудорова Л. Ю. Педагогічні умови формування потреби в здоровому способі життя майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Ю. Дудорова. — Вінниця, 2009. — 24 с. **11.** Завидівська Н. Н. Формування навичок здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів : навч. посібник [для студ. ВНЗ] / Завидівська Н. Н. — Л. : ЛДУФК, 2009. — 120 с. **12.** Kilpatrick M. Physical activity motivation : a practitioner's guide to self-determination theory / M. Kilpatrick, E. Hebert, D. Jacobsen // International Journ. of Sport Psychol. — Roma, 2002. — № 73 (4). — P. 36–41. **13.** Дутчак М. В. Спорт для всіх в Україні : теорія та практика : монографія / М. В. Дутчак. — К. : Олімп. л-ра, 2009. — 279 с. **14.** Паффенбаргер Р. С. Здоровый образ жизни / Р. С. Паффенбаргер, Э. Ольсен. — К., 1999. — 320 с. **15.** Standage M. A model of contextual motivation in physical education : Using construct from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intention / M. Standage, J. L. Duda, N. Ntoumanis // Jour. Educ. Psychol. — 2003. — № 95 (1). — P. 97–110. **16.** Василенко Н. В. Європейська освіта про здоровий спосіб життя : етапи великого шляху / Н. В. Василенко // Відродження. — 2000. — № 3. — С. 7–9. **17.** Mowling C. M. Student motivation in physical education : breaking down barriers / C. M. Mowling, S. J. Brock, K. K. Eiler // The Journ. of Physical Education, Recreation & Dance. — Reston, 2004. — Vol. 75. — P. 40–45. **18.** Deci E. L. A motivational of approach to self : integration in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // Perspectives on motivation : Nebraska symposium on motivation. — Lincoln : University of Nebraska Press, 1991. — Vol. 38. — P. 237–288. **19.** Хекгаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекгаузен. — СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с.

Рецензент: д.фіз.вих., професор Єдинак Г. А.

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (14)

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука.
33027, м. Рівне, вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
Наклад: 100 примірників

Ум. друк. арк. 29,82

