



*Атаманчук П.С., Львович Я.Е., Преображенский А.П., Селедцов А.М., Чубина П.Д. и др.
Атаманчук П.С., Львович Я.О., Преображенський А.П., Селедцов О.М., Чубина П.Д. та ін.
Atamanchuk P.S., Lvovich Y.E., Preobrazhensky A.P., Seledtsov A.M., Chubina T.D. and etc.*

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА

*Образование и педагогика, физическое воспитание и спорт, психология и социология,
философия, филология, языковедение и литературоведение*

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СВІТУ
SCIENTIFIC RESEARCH IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION OF THE MODERN WORLD

ВХОДИТ В
*Международные наукометрические базы
входить до Міжнародних наукометричних баз
included in International scientometric databases*

МОНОГРАФІЯ

МОНОГРАФІЯ
MONOGRAPH

*Книга 1. Часть 2.
Книга 1. Частина 2.
Book 1. Part 2.*

Одесса
Одеса / Odessa
Куприенко СВ
Купрієнко СВ / Kuprienko SV
2020

УДК 33

ББК 65

Н 347

*Авторский коллектив**Колектив авторів/ Author team:*

Акименко Г.В. (11), Антипова Ж.И. (7), Асанов С.А. (5), Атаманчук П.С. (1), Бодар А.Н. (13), Бондарь Н.А. (16), Бурдельная Е.А. (6), Бурчак Л.В. (2), Бурчак С.А. (2), Гапоненко Л.А. (10), Гордийчук Б.В. (8), Гуманская Н.В. (6), Карпина Е.А. (15), Кирина Ю.Ю. (11), Колосюк И.А. (13), Коротяева Л.Н. (12), Кравченко О.Л. (3), Львович Я.Е. (4), Паентко В.В. (6), Петрик Е.М. (16), Преображенский А.П. (4), Преображенский Ю.П. (4), Савельева Н.Н. (9), Самоленко Т.В. (8), Селедцов А.М. (11), Сидоренко В.А. (16), Чопорова Е.И. (4), Чубина Т.Д. (12), Шоля И.С. (14)

Н 347 Научные исследования в условиях глобализации современного мира. Книга 1. Часть 2: Серия монографий / [авт.кол. : П.С.Атаманчук, Я.Е.Львович, А.П.Преображенский, А.М.Селедцов, Т.Д.Чубина и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2020 – 194 с. : ил., табл. – (Серия «Научные исследования в условиях глобализации современного мира», Книга 1)

Наукові дослідження в умовах глобалізації сучасного світу. Книга 1. Частина 2: Серія монографій / [авт.кол. : П.С.Атаманчук, Я.О.Львович, А.П.Преображенський, О.М.Селедцов, Т.Д.Чубіна і др.]. - Одеса: КУПРІЄНКО СВ, 2020 - 194 с. : іл., табл. - (Серія «Наукові дослідження в умовах глобалізації сучасного світу», Книга 1)

ISBN 978-617-7880-02-7

Монография содержит научные исследования авторов в области образования и педагогики, физического воспитания и спорте, психологии и социологии, философии, филологии, языковедения и литературоведения. Может быть полезна для руководителей и других работников предприятий и организаций, а также преподавателей, соискателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений.

Монографія містить наукові дослідження авторів в галузі освіти і педагогіки, фізичного виховання і спорту, психології та соціології, філософії, філології, мовознавства і літературознавства. Може бути корисна для керівників та інших працівників підприємств і організацій, а також викладачів, здобувачів, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів.

The monograph contains scientific studies of authors in the field of education and pedagogy, physical education and sports, psychology and sociology, philosophy, philology, linguistics and literary studies. It may be useful for managers and other employees of enterprises and organizations, as well as teachers, applicants, graduate students, undergraduates and students of higher educational institutions.

УДК 33

ББК 65

© Коллектив авторов, 2020

© Куприенко С.В., оформление, 2020

ISBN 978-617-7880-02-7

**Монография подготовлена авторским коллективом:**

1. *Акименко Галина Васильевна*, КемГМУ, Россия, доцент - Глава 11 (в соавторстве)
2. *Антипова Жанна Игоревна*, Национальный Университет "Одесская юридическая академия", Украина, старший преподаватель - Глава 7
3. *Асанов Сергей Александрович*, Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева, Россия, - Глава 5
4. *Атаманчук Петр Сергеевич*, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина, доктор педагогических наук, профессор - Глава 1
5. *Бодар Алла Николаевна*, Подольский государственный аграрно-технический университет, Украина, кандидат философских наук, - Глава 13 (в соавторстве)
6. *Бондарь Надежда Александровна*, Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина, кандидат филологических наук, доцент - Глава 16 (в соавторстве)
7. *Бурдельная Евгения Андреевна*, Институт одаренного ребенка НАПНУ, Украина, магистр, - Глава 6 (в соавторстве)
8. *Бурчак Лиана Владимировна*, Украина, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 2 (в соавторстве)
9. *Бурчак Станислав Александрович*, Украина, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 2 (в соавторстве)
10. *Гапоненко Лариса Александровна*, Криворожский государственный педагогический университет, Украина, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 10
11. *Гордийчук Богдана Валерьевна*, Украина - Глава 8 (в соавторстве)
12. *Гуманская Наталья Владимировна*, Белицкая ООШ I-III ст. №9 Добропольского городского совета, Украина, магистр, - Глава 6 (в соавторстве)
13. *Карпина Елена Александровна*, Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинской, Украина, кандидат филологических наук, старший преподаватель - Глава 15
14. *Кирина Юлия Юрьевна*, КемГМУ, Россия - Глава 11 (в соавторстве)
15. *Колосюк Ирина Анатольевна*, Подольский государственный аграрно-технический университет, Украина, кандидат философских наук, доцент - Глава 13 (в соавторстве)
16. *Коротяева Леся Николаевна*, Украина, - Глава 12 (в соавторстве)
17. *Кравченко Ольга Леонидовна*, Криворожский государственный педагогический институт, Украина, кандидат педагогических наук - Глава 3
18. *Львович Яков Евсеевич*, Воронежский государственный технический университет, Россия, доктор технических наук, профессор - Глава 4 (в соавторстве)
19. *Паентко Виктория Васильевна*, Институт химии поверхности имени А.А. Чуйко НАН, Украина, магистр - Глава 6 (в соавторстве)
20. *Петрик Елена Михайловна*, Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина, кандидат филологических наук, - Глава 16 (в соавторстве)
21. *Преображенский Андрей Петрович*, Воронежский институт высоких технологий, Россия, доктор технических наук, доцент - Глава 4 (в соавторстве)
22. *Преображенский Юрий Петрович*, Воронежский институт высоких технологий, Россия, кандидат технических наук, доцент - Глава 4 (в соавторстве)
23. *Савельева Наталья Николаевна*, Украина, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 9
24. *Самоленко Татьяна Владимировна*, Украина, кандидат наук физического воспитания и спорта, доцент - Глава 8 (в соавторстве)
25. *Селедцов Александр Михайлович*, КемГМУ, Россия, доктор медицинских наук, профессор - Глава 11 (в соавторстве)
26. *Сидоренко Валентина Александровна*, Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина, кандидат филологических наук, доцент - Глава 16 (в соавторстве)
27. *Чопорова Екатерина Ивановна*, Воронежский институт высоких технологий, Россия, кандидат филологических наук, доцент - Глава 4 (в соавторстве)
28. *Чубина Татьяна Дмитриевна*, Черкасский институт пожарной безопасности имени Героев Чернобыля НУЗУ, Украина, доктор исторических наук, профессор - Глава 12 (в соавторстве)
29. *Шоля Иванна Станиславовна*, Ужгородский торгово-экономический институт КНТЭУ, Украина, кандидат филологических наук, доцент - Глава 14



Монографія підготовлена авторським колективом

1. *Акименко Галина Василівна*, КемГМУ, Росія, доцент - *Глава 11 (у співавторстві)*
2. *Антипова Жанна Ігорівна*, Національний Університет "Одеська юридична академія", Україна, старший викладач - *Глава 7*
3. *Асанов Сергей Александрович*, Кузбасівського державного технічного університету ім. Т.Ф. Горбачова, Росія, - *Глава 5*
4. *Атаманчук Петро Сергійович*, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна, доктор педагогічних наук, професор - *Глава 1*
5. *Бодар Алла Миколаївна*, Подільський державний аграрно-технічний університет, Україна, кандидат філософських наук, - *Глава 13 (у співавторстві)*
6. *Бондар Надія Олександрівна*, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Україна, кандидат філологічних наук, доцент - *Глава 16 (у співавторстві)*
7. *Бурдельная Євгенія Андріївна*, Інститут обдарованої дитини НАПНУ, Україна, магістр, - *Глава 6 (у співавторстві)*
8. *Бурчак Ліана Володимирівна*, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент - *Глава 2 (у співавторстві)*
9. *Бурчак Станіслав Олександрович*, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент - *Глава 2 (у співавторстві)*
10. *Гапоненко Лариса Олександрівна*, Криворізький державний педагогічний університет, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент - *Глава 10*
11. *Гордійчук Богдана Валеріївна*, Україна - *Глава 8 (в співавторстві)*
12. *Гуманская Наталія Володимирівна*, Білицька ЗОШ І-ІІІ ст. №9 Добропільської міської ради, Україна, магістр, - *Глава 6 (у співавторстві)*
13. *Карпіна Олена Олександрівна*, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна, кандидат філологічних наук, старший викладач - *Глава 15*
14. *Кирина Юлія Юріївна*, КемГМУ, Росія - *Глава 11 (у співавторстві)*
15. *Колосюк Ірина Анатоліївна*, Подільський державний аграрно-технічний університет, Україна, кандидат філософських наук, доцент - *Глава 13 (у співавторстві)*
16. *Коротяєва Леся Миколаївна*, Україна, - *Глава 12 (у співавторстві)*
17. *Кравченко Ольга Леонідівна*, Криворізький державний педагогічний інститут, Україна, кандидат педагогічних наук - *Глава 3*
18. *Львович Яків Овсійович*, Воронежський державний технічний університет, Росія, доктор технічних наук, професор - *Глава 4 (у співавторстві)*
19. *Паєнтко Вікторія Василівна*, Інститут хімії поверхні імені О.О. Чуйка НАН, Україна, магістр - *Глава 6 (у співавторстві)*
20. *Петрик Олена Михайлівна*, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Україна, кандидат філологічних наук, - *Глава 16 (у співавторстві)*
21. *Преображенський Андрій Петрович*, Воронежський інститут високих технологій, Росія, доктор технічних наук, доцент - *Глава 4 (у співавторстві)*
22. *Преображенський Юрій Петрович*, Воронежський інститут високих технологій, Росія, кандидат технічних наук, доцент - *Глава 4 (у співавторстві)*
23. *Савельєва Наталія Миколаївна*, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент - *Глава 9*
24. *Самоленко Тетяна Володимирівна*, Україна, кандидат наук фізичного виховання та спорту, доцент - *Глава 8 (в співавторстві)*
25. *Селедцов Олександр Михайлович*, КемГМУ, Росія, доктор медичних наук, професор - *Глава 11 (у співавторстві)*
26. *Сидоренко Валентина Олександрівна*, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Україна, кандидат філологічних наук, доцент - *Глава 16 (у співавторстві)*
27. *Чопорова Катерина Іванівна*, Воронежський інститут високих технологій, Росія, кандидат філологічних наук, доцент - *Глава 4 (у співавторстві)*
28. *Чубіна Тетяна Дмитрівна*, Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗУ, Україна, доктор історичних наук, професор - *Глава 12 (у співавторстві)*
29. *Шоля Іванна Станіславівна*, Ужгородський торгово-економічний інститут КНТЕУ, Україна, кандидат філологічних наук, доцент - *Глава 14*



The monograph was prepared by the authors

1. *Akimenko Galina Vasilievna*, KemSMU, Russia, Associate Professor - *Chapter 11 (co-authored)*
2. *Antipova Zhanna Igorevna*, National University "Odessa Law Academy", Ukraine, Senior Lecturer - *Chapter 7*
3. *Asanov Sergey Alexandrovich*, Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, Russia - *Chapter 5*
4. *Atamanchuk Petr Sergeevich*, Kamenets-Podolsk National University named after Ivan Ohienko, Ukraine, Doctor of Pedagogy, Professor - *Chapter 1*
5. *Bodar Alla Nikolaevna*, Podolsk State Agrarian Technical University, Ukraine, Ph.D. in Philosophy, - *Chapter 13 (co-authored)*
6. *Bondar Nadezhda Aleksandrovna*, Nikolai Gogol Nizhyn State University, Ukraine, Candidate of Philology, Associate Professor - *Chapter 16 (co-authored)*
7. *Burdelnaya Evgeniya Andreevna*, Institute for a Gifted Child, NAPNU, Ukraine, Master, - *Chapter 6 (co-authored)*
8. *Burchak Liana Vladimirovna*, Ukraine, candidate of pedagogical sciences, associate professor - *Chapter 2 (co-authored)*
9. *Burchak Stanislav Aleksandrovich*, Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor - *Chapter 2 (co-authored)*
10. *Gaponenko Larisa Aleksandrovna*, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor - *Chapter 10*
11. *Gordiychuk Bogdana V.*, Ukraine - *Chapter 8 (co-authored)*
12. *Gumanskaya Natalya Vladimirovna*, Belitskaya secondary school I-IIist No. 9 of the Dobropol city council, Ukraine, master, - *Chapter 6 (co-authored)*
13. *Karpina Elena Aleksandrovna*, Lesya Ukrainian Eastern European National University, Ukraine, Candidate of Philology, Senior Lecturer - *Chapter 15*
14. *Kirina Yulia Yurievna*, KemSMU, Russia - *Chapter 11 (co-authored)*
15. *Kolosyuk Irina Anatolyevna*, Podolsk State Agrarian and Technical University, Ukraine, Candidate of Philosophy, Associate Professor - *Chapter 13 (co-authored)*
16. *Korotyayeva Lesya Nikolaevna*, Ukraine, - *Chapter 12 (co-authored)*
17. *Kravchenko Olga Leonidovna*, Krivoy Rog State Pedagogical Institute, Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences - *Chapter 3*
18. *Lvovich Yakov Evseevich*, Voronezh State Technical University, Russia, Doctor of Technical Sciences, Professor - *Chapter 4 (co-authored)*
19. *Patientko Victoria Vasilievna*, Institute of Surface Chemistry named after A.A. Chuyko NAS, Ukraine, Master - *Chapter 6 (co-authored)*
20. *Petrik Elena Mikhailovna*, Nizhyn State University named after Nikolai Gogol, Ukraine, Ph.D. in Philology, - *Chapter 16 (co-authored)*
21. *Preobrazhensky Andrey Petrovich*, Voronezh Institute of High Technologies, Russia, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor - *Chapter 4 (co-authored)*
22. *Preobrazhensky Yuri Petrovich*, Voronezh Institute of High Technologies, Russia, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor - *Chapter 4 (co-authored)*
23. *Savelyeva Natalia Nikolaevna*, Ukraine, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor - *Chapter 9*
24. *Samolenko Tatiana Vladimirovna*, Ukraine, PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor - *Chapter 8 (co-authored)*
25. *Seledtsov Alexander Mikhailovich*, KemSMU, Russia, Doctor of Medical Sciences, Professor - *Chapter 11 (co-authored)*
26. *Sidorenko Valentina Aleksandrovna*, Nikolai Gogol Nizhyn State University, Ukraine, Candidate of Philology, Associate Professor - *Chapter 16 (co-authored)*
27. *Choporova Ekaterina Ivanovna*, Voronezh Institute of High Technologies, Russia, Candidate of Philology, Associate Professor - *Chapter 4 (co-authored)*
28. *Chubina Tatiana Dmitrievna*, Cherkassy Institute of Fire Safety named after Heroes of Chernobyl, NUGZU, Ukraine, Doctor of Historical Sciences, Professor - *Chapter 12 (co-authored)*
29. *Sholya Ivanna Stanislavovna*, Uzhgorod Trade and Economic Institute KNTEU, Ukraine, Candidate of Philology, Associate Professor - *Chapter 14*



Содержание

ГЛАВА 1. МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА		13
ГЛАВА 2. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ		
Введение		37
2.1. Теоретический анализ дефиниций исследования проблемы развития творчества будущих педагогов		38
2.2. Экспериментальное определение факторов развития творчества будущих педагогов (на примере будущего учителя математики)		39
Выводы		46
ГЛАВА 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ		
Введение		48
3.1. Развитие идей дуальной образования в Европе		48
3.2. Дуальная система Германии		52
Выводы		55
ГЛАВА 4. О ХАРАКТЕРИСТИКАХ МОДЕЛЕЙ И МЕТОДОВ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ		
Введение		56
4.1. Эволюция контроля знаний		56
4.2. Аспекты компьютерного контроля знаний		57
4.3. Классификация методов контроля и моделей оценки знаний		58
4.4. Методы контроля знаний и виды коротких замыканий		59
4.5. Проблемы количественной оценки качества высшего образования ..		60
Выводы		62
ГЛАВА 5. ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ		63
ГЛАВА 6. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ		
Введение		70
6.1. Особенности организации дистанционного обучения		70
6.2. Средства организации дистанционного обучения. Инструменты взаимодействия между участниками образовательного процесса		71



6.3. Организация работы с учащимися, проявляющими интерес к предметам естественно-математического цикла в условиях дистанционного обучения	73
Выводы	76

ГЛАВА 7. ФИТНЕС-ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

Введение	77
7.1. Фитнес	77
7.2. Социальное значение фитнеса	80
7.3. Базовые виды фитнеса	80
7.4. Современные разновидности фитнеса	82
7.5. Современные разновидности фитнеса	82
Выводы	100

ГЛАВА 8. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА КОРПОРАТИВНОЙ ПЛАТФОРМЕ В УСЛОВИЯХ КАРАНТИНУ

Введение	102
8.1. Учебный центр дистанционного обучения в Украине	102
8.2. Традиционные инструменты дистанционного обучения студентов	103
8.3. Корпоративная платформа дистанционного обучения студентов кафедры физической культуры	105
Выводы	108

ГЛАВА 9. ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ УКРАИНЫ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Введение	77
9.1. Геополитические ориентации населения Украины в период 2012-2018 годов	77
9.2. Содержательные и технологические аспекты исследования геополитических ориентаций населения Полтавской области как одного из регионов Центральной Украины	80
9.3. Информированность населения Полтавской области в вопросах интеграционной политики Украины и его отношение к евроатлантической интеграции	80
9.4. Преимущества, угрозы и риски евроатлантической интеграции Украины в восприятии жителей Полтавской области	82
Выводы	100

ГЛАВА 10. КОУЧИНГ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

118

ГЛАВА 11. ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИИ ОДИНОЧЕСТВА: ГЕНЕЗИС, ВИДЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

125



ГЛАВА 12. СУИЦИД КАК ФОРМА ДЕВИАЦИИ

Введение	132
12.1. Суицидальное поведение	132
12.2. Профилактика суицидальных проявлений среди персонала Государственной службы Украины с чрезвычайных ситуаций	134
Выводы	135

ГЛАВА 13. НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС КАК СТИМУЛ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

136

ГЛАВА 14. ЛИЧНЫЕ ИМЕНА УЖГОРОДЦЕВ ВО ВСЕУКРАИНСКОМ КОНТЕКСТЕ

Введение	143
14.1. Специфика именного репертуара ужгородцев в сравнении с именником других городов Украины	143
14.2. Зависимость выбора имён от национального и конфессионального состава населения	153
Выводы	160

ГЛАВА 15. НЕВЕРБАЛИКА ДЕПРЕССИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Введение	161
15.1. Визуальная и мимическая поведение	162
15.2. Паралингвальна поведение	164
15.3. Жестовый поведение и позы	165
15.4. Психофизиологические симптомы и артефакты	167
Выводы	169

ГЛАВА 16. ЗАГОЛОВОК КАК СИЛЬНАЯ ТЕКСТОВАЯ ПОЗИЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ Л. УЛИЦКОЙ)

Введение	170
16.1. Заголовок как компонент заголовочно-финального комплекса	170
16.2. Л. Улицкая – писатель не «конструирующий, а живущий»	171
16.3. Функции заголовков в рассказах Л. Улицкой	173
Выводы	177

ЛИТЕРАТУРА	178
------------------	-----



Зміст

ГЛАВА 1. МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	13
ГЛАВА 2. ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
Вступ.....	37
2.1. Теоретичний аналіз дефініцій дослідження проблеми розвитку творчості майбутніх педагогів.....	38
2.2. Експериментальне визначення факторів розвитку творчості майбутніх педагогів (на прикладі майбутнього вчителя математики).....	39
Висновки	46
ГЛАВА 3. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ	
Вступ.....	48
3.1. Розвиток ідей дуальної освіти в Європі	48
3.2. Дуальна система Німеччини	52
Висновки	55
ГЛАВА 4. ПРО ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛЕЙ І МЕТОДІВ ОЦІНКИ ЗНАТЬ	
Вступ.....	56
4.1. Еволюція контролю знань	56
4.2. Аспекти контролю комп'ютерних знань	57
4.3. Класифікація методів контролю та моделей оцінки знань.....	58
4.4. Методи контролю знань та типи короткого замикання	59
4.5. Проблеми кількісного оцінювання якості вищої освіти	60
Висновки	62
ГЛАВА 5. МОЖЛИВОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В РОСІЇ	63
ГЛАВА 6. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	
Вступ.....	70
6.1. Особливості організації дистанційного навчання.....	70
6.2. Засоби організації дистанційного навчання. Інструменти взаємодії між учасниками освітнього процесу.....	71
6.3. Організація роботи з учнями, які проявляють інтерес до предметів природничо-математичного циклу в умовах дистанційного навчання.....	73
Висновки	76
ГЛАВА 7. ФІТНЕС-ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ	
Вступ.....	77
7.1. Фітнес	77
7.2. Соціальне значення фітнесу.....	80
7.3. Базові види фітнесу.....	80
7.4. Сучасні різновиди фітнесу	82
7.5. Теоретико - практичний зміст програми занять фітнесом	82
Висновки	100
ГЛАВА 8. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА КОРПОРАТИВНІЙ ПЛАТФОРМІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ	
Вступ.....	102
8.1. Навчальний центр з дистанційного навчання в Україні	102
8.2. Традиційні інструменти дистанційного навчання студентів	103
8.3. Корпоративна платформа дистанційного навчання студентів кафедри фізичної культури	105
Висновки	108



ГЛАВА 9. ГЕОПОЛІТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ	
Вступ.....	77
9.1. Геополітичні орієнтації населення України у період 2012-2018 років.....	77
9.2. Змістові й технологічні аспекти дослідження геополітичних орієнтацій населення Полтавської області як одного з регіонів Центральної України.....	80
9.3. Проінформованість населення Полтавської області з питань інтеграційної політики України та його ставлення до євроатлантичної інтеграції.....	80
9.4. Переваги, загрози і ризики євроатлантичної інтеграції України у сприйнятті жителів Полтавської області.....	82
Висновки.....	100
ГЛАВА 10. КОУЧИНГ З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	
118	
ГЛАВА 11. ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЇ САМОТНОСТІ: ГЕНЕЗИС, ВИДИ, ПРОЯВИ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	
125	
ГЛАВА 12. СУЇЦИД ЯК ФОРМА ДЕВІАЦІЇ	
Вступ.....	132
12.1. Суїцидальна поведінка.....	132
12.2. Профілактика суїцидальних проявів серед персоналу Державної служби України з надзвичайних ситуацій.....	134
Висновки.....	135
ГЛАВА 13. НАУКОВО-ТЕХНІЧНИЙ ПРОГРЕС ЯК СТИМУЛ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ.....	
136	
ГЛАВА 14. ОСОБОВІ ІМЕНА УЖГОРОДЦІВ У ЗАГАЛЬНОУКРАЇНСЬКОМУ КОНТЕКСТІ	
Вступ.....	143
14.1. Специфіка іменного репертуару ужгородців у зіставленні з іменником інших міст України.....	143
14.2. Залежність вибору імен від національного і конфесійного складу населення.....	153
Висновки.....	160
ГЛАВА 15. НЕВЕРБАЛІКА ДЕПРЕСИВНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	
Вступ.....	161
15.1. Візуальна та мімічна поведінка.....	162
15.2. Паралінгвальна поведінка.....	164
15.3. Жестова поведінка та пози.....	165
15.4. Психофізіологічні симптоми та артефакти.....	167
Висновки.....	169
ГЛАВА 16. ЗАГОЛОВОК ЯК СИЛЬНА ТЕКСТОВА ПОЗИЦІЯ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАНЬ Л. УЛИЦЬКОЇ)	
Вступ.....	170
16.1. Тема як компонент заголовної-фінального комплексу.....	170
16.2. Л. Улицька - письменник не «конструює, а живе».....	171
16.3. Функції заголовків в оповіданнях Л. Улицької.....	173
Висновки.....	177
ЛІТЕРАТУРА.....	178



Content

CHAPTER 1. MANAGEMENT OF FORMATION OF NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER	13
CHAPTER 2. FACTORS OF CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	
Introduction	37
2.1. Theoretical analysis of definitions of research of a problem of development of creativity of future teachers.....	38
2.2. Experimental determination of factors of development of creativity of future teachers (on an example of the future teacher of mathematics)	39
Conclusions	46
CHAPTER 3. HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF DUAL EDUCATION IN EUROPE	
Introduction	48
3.1. Development of ideas of dual education in Europe.....	48
3.2. The dual system of Germany.....	52
Conclusions	55
CHAPTER 4. ABOUT FEATURES OF MODELS AND METHODS OF KNOWLEDGE CONTROL	
Introduction	56
4.1. Evolution of knowledge control	56
4.2. Aspects of computer knowledge control	57
4.3. Classification of control methods and knowledge assessment models	58
4.4. Methods of knowledge control and types of short-circuit.....	59
4.5. Problems of quantitative assessment of quality in higher education.....	60
Conclusions	62
CHAPTER 5. OPPORTUNITIES AND PROSPECTS OF DISTANCE LEARNING IN RUSSIA	63
CHAPTER 6. PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING ORGANIZATION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	
Introduction	70
6.1. Features of the organization of distance learning.....	70
6.2. Means of organizing distance learning. Tools of interaction between participants of educational process	71
6.3. Organization of work with students who are interested in the subjects of the natural-mathematical cycle in the conditions of distance learning	73
Conclusions	76
CHAPTER 7. FITNESS-INNOVATIVE MEANS OF DEVELOPING THE PHYSICAL QUALITIES OF STUDENTS	
Introduction	77
7.1. Fitness	77
7.2. The social value of fitness	80
7.3. Basic types of fitness.....	80
7.4. Modern types of fitness	82
7.5. Theoretical and practical content of the fitness training program	82
Conclusions	100
CHAPTER 8. DISTANCE LEARNING OF STUDENTS DEPARTMENTS OF PHYSICAL CULTURE ON THE CORPORATE PLATFORM UNDER QUARANTINE	
Introduction	102
8.1. Distance Learning Training Center in Ukraine	102
8.2. Traditional tools for distance learning of students	103
8.3. Corporate platform for distance learning of students of the Department of Physical Culture	105
Conclusions	108



CHAPTER 9. GEOPOLITICAL ORIENTATIONS OF THE POPULATION OF UKRAINE: REGIONAL ASPECT	
Introduction	77
9.1. Geopolitical orientations of the population of Ukraine in the period 2012-2018.....	77
9.2. Semantic and technological aspects of the study of geopolitical orientations of the population of Poltava region as one of the regions of Central Ukraine	80
9.3. Awareness of the population of Poltava region on the integration policy of Ukraine and its attitude to Euro-Atlantic integration	80
9.4. Advantages, threats and risks of Ukraine's Euro-Atlantic integration in the perception of Poltava region residents	82
Conclusions	100
CHAPTER 10. COACHING ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY STUDENT PSYCHOLOGIST	
	118
CHAPTER 11. THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGY OF LONELINESS: GENESIS, SPECIES, MANIFESTATIONS IN THE YOUTH ENVIRONMENT.....	
	125
CHAPTER 12. SUICIDE AS A FORM OF DEVIATION	
Introduction	132
12.1. Suicidal behavior.....	132
12.2. Prevention of suicidal acts among the personnel of the State Emergency Service of Ukraine	134
Conclusions	135
CHAPTER 13. SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROGRESS AS A STIMULATOR FOR THE DEVELOPMENT OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION	
	136
CHAPTER 14. PERSONAL NAMES OF UZHGOROD RESIDENTS IN THE ALL-UKRAINIAN CONTEXT	
Introduction	143
14.1. Specificity of the nominal repertoire of Uzhgorod residents in comparison with the names of other cities of Ukraine	143
14.2. The dependence of the choice of names on the national and confessional composition of the population.....	153
Conclusions	160
CHAPTER 15. NON-VERBAL BEHAVIOUR OF DEPRESSIVE LINGUISTIC PERSONALITY	
Introduction	161
15.1. Visual and facial expressions	162
15.2. Paralingual behavior.....	164
15.3. Gesture behavior and posture	165
15.4. Psychophysiological symptoms and artifacts	167
Conclusions	169
CHAPTER 16. TITLE AS A STRONG TEXT POSITION (BASED ON THE STORIES OF L. ULITSKAYA)	
Introduction	170
16.1. Heading as a component of the heading-final complex	170
16.2. L. Ulitskaya - a writer not “constructing, but living”	171
16.3. Functions of headings in L. Ulitskaya's stories	173
Conclusions	177
REFERENCES	178



ГЛАВА 1. МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

MANAGEMENT OF FORMATION OF NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHER

МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-003

Вступ

Твердження філософа, – «Сказане слово – брехня», – є носієм глибинного смислу про невичерпність можливостей пізнання реального світу, а, отже, про таку чи іншу міру **фікційності (невизначеності, вигаданості, віртуальності, хибності, неповноти, незавершеності, ілюзорності тощо)** його сприйняття **суб'єктом**: немає абсолютних істин (абсолютного знання) – все тече, все змінюється (Вікіпедія – вільна енциклопедія: <https://uk.wikipedia.org> > **wiki** > **Фікційний_фіна...**). Ми ніколи не пізнаємо абсолютну величину істини хоча б тому, що не можливо повністю дослідити Всесвіт – він нескінчений, неохватний, невичерпний.

У навчанні з феноменом фікційності людської свідомості необхідно зважено рахуватися, **дбаючи про уникнення хибних цілей, ілюзій, нездійснених прагнень, нереальних намірів, «рожевих» мрій тощо**. Наприклад, таких: когнітивний вимір – «віра в бога, в потойбічне життя», «фанатизм в будь-яких проявах», ««переваги» арійської раси», «нетрадиційні людські орієнтації», «комуністичні ідеали» тощо; мотиваційний вимір – «багато працюєш – більшого досягнеш», «роби – з нами, роби – як ми, роби – краще нас», «відкрий керований термоядерний синтез», «отримай патент на винахід» тощо; операціональний (узгоджувальний, співставлювальний) вимір – «не їдь на червоне світло світлофора», «підкуй блоху», «оволодій технікою водіння транспортного засобу», «розроби проект якогось конкретного технічного пристрою» тощо.

Людська діяльність носить цілепокладний характер, і, здавалось би, можна обрати для себе корисні і досяжні цілі, – однак, не кожному вдається це зробити упродовж навіть усього свого життя. Враховуючи такі окреслені передумови, мабуть, що необхідно торувати шляхи до **адекватного** вибудовування дидактико-філософських моделей результативного, дієвого і якісного природничо-наукового навчання усіх.

Матеріал публікації стосується дослідження та розв'язання проблеми управління процесами формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутніх учителів фізико-технологічного профілю. Впровадження освітніх інтеграційних тенденцій в якісне навчання молоді (проекти – **STEM-** (Science, Technology, Engineering and Mathematics) або **STEAM-освіти** (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics)), а, також забезпечення тотальної природничо-наукової грамотності учнівської та студентської молоді (проекти –



УЦОЯО (Український центр оцінювання якості освіти)) створюють передумови для оптимістичного прогнозу. Підставою для оптимізму є впевненість у тому, що природничо-наукова компетентність та світогляд педагога набувають сьогодні неабиякого значення як на національному, так і на міжнародному рівнях. Звісно, що така потреба спонукає до пошуку науково обґрунтованих інноваційних рішень: суспільству завжди будуть потрібні добре освічені педагоги та науковці фізико-технологічного профілю. Саме такі фахівці здатні розв'язувати **актуальні** економічні, соціальні, технологічні та екологічні проблеми, які сьогодні виникають у світі. **Актуальність** свого дослідження доказово співвідносимо з необхідністю значного підвищення рейтингу професій фізико-технологічних галузей, який сьогодні катастрофічно низький (ТОП-10 популярних серед нинішніх абітурієнтів професій – яскраве тому підтвердження). Тільки завдяки підвищенню престижу майбутнього педагога фізико-технологічного профілю можемо сподіватися, у близькій перспективі, на підготовку компетентних молодих фахівців, здатних долучатися до реалізації важливих державних програм, пов'язаних зі створенням, скажімо, високоточної цивільної та військової техніки, впровадженням нано-технологій, розробкою і втіленням елементів космічних програм тощо.

Головна ідея публікації полягає у тому, що фундаментальна природничо-наукова підготовка сучасної молодої людини є одним з основних чинників розвитку особистості та потребує адекватного оновлення, відповідно до нинішніх запитів суспільства. Переорієнтація природничо-наукової освіти на розвиток здатності молодої людини самостійно розв'язувати навчально-пізнавальні завдання, які надаватимуть їй можливість успішно застосовувати природничі знання у житті, обумовлює проблему компетентісно зорієнтованої освіти. Реформування природничої освіти в Україні на засадах компетентісного підходу може повноцінно вирішуватися лише за умови комплексного розв'язання цієї проблеми, що передбачає оновлення державних стандартів, навчальних програм, підручників та практики навчання.

Формування природничо-наукової компетентності індивіда відбувається у процесі опанування ним сукупності наук, які вивчають природу та її закони. Формування природничо-наукової компетентності та світогляду реалізується у ході вивчення таких навчальних дисциплін, як: фізика, астрономія, хімія, біологія, географія та екологія, які охоплюють широкий спектр питань про різноманітні властивості, об'єкти і явища природи.

Наш задум вибудовується на тлі критично-креативного переосмислення наступних реалій у навчанні як молодої, так і дорослої людини:

- відсутнє чітке визначення природничо-наукової компетентності та предметних компетентностей яких має набути студент (учень) у процесі вивчення фізики, хімії, астрономії, технологій, географії, біології тощо;
- не визначено також структури природничо-наукової компетентності та її зв'язку з базовими компетентностями в галузі природознавства;
- цілі та державні вимоги до рівня підготовки студента (учнів) сформульовано надто узагальнено й безвідносно до конкретного рівня



освіти, об'єкти і явища природи не конкретизовано.

Основна гіпотеза публікації пов'язана з необхідністю вирішення **важливої проблеми**: якщо професійну підготовку здійснювати в умовах забезпечення тотального тематично-дидактичного супроводу всіх видів навчально-пізнавальної діяльності студента (навчальної (лекційні, лабораторні, семінарські та практичні заняття, самостійна робота), науково-дослідницької (індивідуальні творчі завдання, презентації, авторські дослідження, наукові розвідки, наукові публікації) та фахової (пасивна та активна педагогічні практики, педагогічні спостереження, педагогічний експеримент, кваліфікаційна робота, дисертація тощо)) на основі дієвого освітнього прогнозу та орієнтирів бінарної (навчальна дисципліна + методика її навчання) цільової освітньо-професійної програми, то це сприятиме формуванню природничо-наукової компетентності та світогляду, що є логічним наслідком цілеспрямованого управління процесом професійного становлення майбутніх учителів фізико-технологічного профілю.

Нами вперше (аналогії відсутні) планується впровадження інноваційної концепції управління процесами формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутнього фахівця природничо-наукового профілю в умовах інформаційно-навчального середовища та STEM-освіти на принципах наступності, неперервності та наскрізної підготовки майбутнього фахівця, починаючи з молодшої та старшої школи, і, закінчуючи навчанням у закладах вищої освіти.

Новизна дослідження зумовлена також і тим, що вперше у вітчизняній і світовій практиці планується створення і впровадження цілісного пакету книг для формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутніх педагогів з метою тотальної підтримки усіх видів навчальної, науково-дослідницької та фахової діяльності студентів упродовж усіх років навчання у закладах середньої, вищої та післядипломної освіти. Пакет матиме безумовну зорієнтованість на ефективне формування прогнозованих професійних природничо-наукових компетентностей та світогляду, педагогічного кредо майбутнього учителя фізико-технологічного профілю.

Мета роботи: проілюструвати дієвість пропонованого підходу щодо забезпечення розробки цілісного пакету методичного та дидактичного супроводу усіх видів діяльності майбутнього педагога: освітньої, науково-дослідницької та фахової в аспекті формування природничо-наукової компетентності та світогляду студента.

Звісно, що для створення пакету тотальної дидактичної і технологічної підтримки усіх видів науково-навчальних занять і педагогічних практик майбутнього педагога необхідно створити і тиражувати десятки книг і демонстраційних засобів інноваційного характеру (монографії, підручники, навчальні посібники, збірники задач, дидактичні матеріали, електронні посібники; комплекси завдань, технологічні сценарії, програмні продукти, саморобні прилади, та установки тощо). І, звісно, що зусилля будуть виправдані тим, що впровадження в навчальному процесі концептуальних основ управління професійною підготовкою учителя значно здешевлює процедури



його становлення внаслідок гарантованого досягнення прогнозованих результатів («бездефектне» навчання всіх), інтенсифікації процесу (інноваційні технології навчання) та можливостей скорочення термінів і здешевлення навчання (самоосвіта як феномен управління).

Передбачається, що результати наукового дослідження матимуть як соціальний, так і економічний ефекти.

Економічний ефект буде досягнуто завдяки інтенсифікації навчання дисциплін природничо-математичного та технологічного циклів через врахування та використання специфіки психолого-педагогічних особливостей різних груп студентів (учнів) та через доцільне використання нових можливостей ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) та STEM-освіти.

Соціальний ефект буде досягнуто через підвищення рівня пізнавальної самостійності та інтелектуальної активності студентів (учнів), формування творчої особистості студентів (учнів), спроможної навчатися протягом усього життя.

Матеріали і методи. Залежно від окреслених цілей, на різних етапах дослідження використовувались наступні матеріали і методи:

теоретичні: аналіз фундаментальних психолого-педагогічних і спеціальних джерел, монографій, дисертацій, стандартів вищої освіти, чинних програм, підручників, методичних посібників і публікацій, що віддзеркалюють проблему дослідження з методики навчання фізики з урахуванням тенденцій інноваційного розвитку освіти; з'ясування сучасних наукових положень, досягнень, тенденцій щодо дієвого забезпечення природничо-наукової компетентності індивіда на засадах STEM-освіти.

емпіричні: розроблення концептуальних ліній дидактики фізики на основі технологій STEM-освіти та пріоритетності природничо-наукової обізнаності індивіда; виокремлення теоретико-організаційних функцій самостійної роботи індивіда на основі STEM-інтеграції та використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання; діагностика (анкетування, опитування) рівня зацікавленості й активності індивіда на основі дієвого прогнозування рівнів його природничо-наукової компетентності; масштабна апробація результатів дослідження (дискусії, конкурси, наукові конференції, першості з наукової аналітики тощо); педагогічний експеримент з якісним і кількісним аналізом його результатів, особистий педагогічний науково-практичний досвід як ефективні засоби впровадження дидактичної системи формування природничо-наукової компетентності майбутнього фахівця.

В структурі дослідження два блоки:

перший блок пов'язується з діагностикою стану проблеми і визначенням шляхів реалізації освітніх стандартів природничо-наукової та фізико-технологічної освіти нового покоління в умовах запиту суспільства на творчо розвинену особистість [16–21];

другий блок – прогнозування та створення моделей навчання природничо-наукових дисциплін у середній (вищій) школі, які спрямовані на розвиток інтелектуальних умінь та творчого мислення студентів (учнів) в умовах впровадження STEM-освіти [6–8].



Основні цілі дослідження:

- використання теоретичних основ впровадження інноваційних технологій управління процесами формування природничо-наукових компетентностей та світогляду сучасної молоді та майбутніх фахівців [7; 8];
- перспективи впровадження STEM-освіти, Концепції «Нової української школи» та орієнтирів Закону України «Про вищу освіту» [12; 18–20];
- обґрунтування дидактичних систем і технологічних схем реалізації об'єктивного контролю і цільових установок в процедурах набуття прогнозованого статусу майбутнім педагогом [3–10];
- використання основних тенденції побудови освітнього прогнозу (**глобальна мета** → **стандарт освіти (план)** → **управління**) і вдосконалення структурно-логічної схеми освітнього стандарту в їх головних частинах, що охоплюють змістовну, організаційну та операційну складові навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта [1–10];
- подання схем-матриць цільових науково-навчальних, навчальних та пошуково-креативних програм [11–16];
- доведення «працездатності» дидактичної схеми управління навчанням індивіда, особливо, в аспекті забезпечення поступового переходу в режими самоконтролю, самоуправління та самоосвіти [2–12].

Апробований інтелектуальний продукт (науково-теоретичні дослідження та практичний досвід педагогічної діяльності автора) [3–5; 8–12; 14–16]:

- ✓ створені за ознаками цільової бінарності (навчальна дисципліна + методика навчання цієї дисципліни) підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації і вказівки для ЗВО;
- ✓ сценарії творчих тренінгів (лабораторні практикуми, практичні заняття, активна педагогічна практика, пошуково-креативна діяльність);
- ✓ портфоліо навчальних дисциплін в ракурсі здійсності самоконтролю та самоуправління в навчанні індивіда;
- ✓ проектні технології виготовлення і використання саморобних приладів та технічних установок.

Теорія (виклад основного матеріалу дослідження). Очевидно, що стан формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутніх учителів фізико-технологічного профілю, яка здійснюється на основі монопредметної концепції, сьогодні не відповідає вимогам ринку праці та не сприяє розв'язанню ряду інших соціальних завдань, які є актуальними для сучасного стану освіти в Україні. Саме тому, реалізація системного підходу до проектування змісту фундаментальної і методичної підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін та, відповідно, організації навчального процесу, – в основі яких є функціонально-галузевий підхід, як визначальний чинник підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю, – з врахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду формування професійних компетентності та світогляду індивіда, стає нагальною необхідністю. І саме тому, створення концепції та вироблення методик і технологій управління процесами формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутніх учителів фізико-технологічного профілю, в умовах інформаційно-



навчального середовища та STEM-освіти, відносимо до важливіших пріоритетів у забезпеченні прогнозованої якості підготовки майбутнього фахівця природничо-наукової галузі.

Об'єкт дослідження: процес формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутніх учителів фізико-технологічних спеціальностей у педагогічних закладах вищої освіти, який організовується на основі дієвого освітнього прогнозу та тотального тематично-дидактичного супроводу всіх видів навчально-пізнавальної, науково-навчальної і креативно-пошукової діяльності студентів.

Предмет дослідження: моделі якісної природничо-наукової освіти, які сприяють розвитку творчого потенціалу студентів (учнів) в умовах STEM-орієнтованого навчального середовища, зокрема, внаслідок активного використання інформаційних засобів навчання.

Відображення стану досліджень проблеми і напрямку. Автор публікації причетний [1–21] до побудови дидактичної моделі цілеспрямованого управління процесами формування природничо-наукової компетентності та світогляду майбутніх педагогів. Ми свідомі того, що формування найвищих рівнів професійних компетентностей і світогляду (вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо) можлива лише в умовах впровадження STEM-освіти, в галузях природничої науки, технологій, інженерії та математики. А це можливо через безперервне формування природничо-наукової грамотності студента (учня) на усіх етапах його підготовки, починаючи з молодшої загальноосвітньої школи, подальшого навчання в закладах вищої освіти і завершуючи закладами післядипломної освіти. Природничо-наукова грамотність є запорукою результативної і якісної освіти для всіх студентів (учнів). Іншими словами, наукова грамотність, є відповіддю на питання: що молодим людям важливо знати, уміти робити, і, що стає пріоритетним в ситуаціях, пов'язаних із наукою й технологіями?

Безумовно, що така система потребує свого наступного розвитку, продовження, доповнення та вдосконалення в ракурсі обґрунтування та впровадження теоретичних і практичних основ дієвого навчання як основного компоненту у становленні майбутнього педагога, зокрема, фізико-технологічного профілю.

Доказову ілюстрацію механізмів формування і вимірювання 3-х прогнозованих рівнів компетентності [17, с. 10–12] в забезпеченні якісної природничо-наукової грамотності індивіда, знаходимо в роботі – *«PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. – К. : УЦОЯО, 2018. – 119 с.»*, – де переконливо окреслено теоретичні та методологічні положення рамкового документа міжнародного порівняльного дослідження PISA для оцінювання природничо-наукової грамотності 15-річних осіб [17].

Процедура управління процесом формування природничо-наукової компетентності індивіда безперечно, що має здійснюватись внаслідок переходу від типових (консервативних) до особистісно-орієнтованих педагогічних технологій та методик навчання [1–13; 15–19]. Характерною ознакою такого



навчання є емоційне благополуччя та позитивне ставлення суб'єкта до реального світу, тобто внутрішня мотивація [17]. Управлінські аспекти щодо можливостей прогнозування та адекватного забезпечення якості природничо-наукової освіти, через її інформатизацію та створення інтелектуальних навчальних систем, знаходимо у працях багатьох вітчизняних [1; 8; 13; 18; 20 та ін.] та ряду зарубіжних [22–24] науковців.

Все частіше доводиться стверджувати ідею, що фундаментальна природничо-наукова освіта нині стає одним з основних чинників розвитку особистості та потребує оновлення відповідно до сучасних запитів суспільства. Переорієнтація природничої освіти на розвиток здатності молодшої людини самостійно розв'язувати навчально-пізнавальні завдання, які надають їй можливість успішно їх застосовувати у житті, зумовлює ідеологію компетентнісно зорієнтованої освіти. Реформування природничої освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу може повноцінно вирішуватися лише за умови комплексного вирішення цієї проблеми, що передбачає оновлення державних стандартів, навчальних програм, підручників та практики навчання. Формування природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців відбувається в процесі вивчення ними сукупності наук, які вивчають природу та її закони і визначається низкою зовнішніх і внутрішніх факторів. Внутрішніми факторами формування природничо-наукової компетентності є логіка педагогічної науки та динаміка її розвитку. Зовнішніми – державна політика, економічні та національні умови, культура та система цінностей в структурі суспільної та індивідуальної свідомості. З таких позицій проблема дослідження інноваційних процедур управління процесами формування природничо-наукових компетентностей та світогляду сучасної молоді та майбутніх фахівців безсумнівно, що певною мірою мусить бути структурованою: встановлення об'єкта вивчення; осмислення і дослідження наявних наукових відомостей про об'єкт вивчення; постановка і формулювання наукової проблеми; визначення предмета дослідження; визначення мети і задач дослідження; висунення наукової гіпотези; побудова плану дослідження (вибір методів і процедур); перевірка гіпотези; визначення сфери застосування знайдених рішень; літературне оформлення результатів дослідження; перевірка й уточнення висновків дослідження в масовому досвіді, у широкому експерименті (впровадження в практику).

Важливий складник досліджень – обґрунтування інноваційних дидактичних схем створення відповідних технологічних сценаріїв дієвого і результативного навчання. Механізм формування прогнозованого результату навчання [1–12] окреслює траєкторію його досягнення (таблиця 1).

Про механізм впровадження освітніх пріоритетів у реальних умовах навчання можемо вести мову як про наслідок керованої інтеграції (поєднання) раціонально-логічного та емоційно-ціннісного стилів діяльності індивіда. На цій підставі обґрунтовано дидактичну модель [3–5] та розроблено технологічну схему управління формуванням компетентностей і світогляду індивіда [2–12] в умовах особистісно заданих цілеорієнтацій (інтелектуальне, світоглядне, методологічне, духовно-культурне збагачення досвіду внаслідок



пізнання реального світу). Відомо [8, с. 10–11], що успіх будь-якої діяльності, в тому числі і навчально-пізнавальної, визначається вмотивованістю цього процесу. Людині завжди притаманний орієнтувальний рефлекс «Чому?». І саме тому одна з важливих функцій педагога зводиться до створення сприятливих умов для підтримки і розвитку властивої кожному суб'єкту допитливості, через поглиблення емоційності та вмотивованості навчання, які, як правило, зумовлюються змістом навчального матеріалу, формами і методами організації процедури навчання та стилем спілкування з тими, хто навчається.

Таблиця 1.

Компетентнісно-світоглядні характеристики особистості

Рівень	Означення компетентності	Позначення	Діяльнісно-особистісна сутність компетентності; ціннісні новоутворення
Нижчий	Завчені знання	ЗЗ	Здатність студента до репродуктивного відтворення змісту пізнавальної задачі в обсязі та структурі її засвоєння
	Наслідування	НС	Той, хто навчається копіює головні моторні чи розумові дії, пов'язані із засвоєнням пізнавальної задачі, під впливом внутрішніх чи зовнішніх мотивів
	Розуміння головного	РГ	Студент розуміє і лаконічно відтворює головну суть у постановці і розв'язуванні пізнавальної задачі
Оптимальний	Повне володіння знаннями	ПВЗ	Молода людина (майбутній фахівець) не тільки розуміє головну суть пізнавальної задачі, а й здатний відтворити весь її зміст у будь-якій структурі викладу
Вищий	Навичка	Н	Той, хто навчається здатний використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні, як автоматично виконувану операцію (автоматизм дій індивіда фіксується за умови жорсткого часового регламенту)
	Уміння застосовувати знання	УЗЗ	Здатність свідомо застосовувати набуті знання у нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення)
	Переконання	П	Це знання, незаперечні для особистості, які вона свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності яких вона упевнена і готова їх обстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (нові наукові факти можуть скоригувати точку зору, яка обстоювалась)
	Звичка	Зв.	Автоматизована поведінкова дія індивіда, що виступає психологічним елементом структури вчинку

Як правило, за умови чіткої цілевизначеності, формуються здатності до передбачення (упередження) кінцевого результату навчання, здійснення пошукової та креативної діяльності, виробляється готовність суб'єкта до рефлексії. Таким чином, орієнтуючись на кінцевий результат навчання, легко окреслити основні його цілі (рис. 1–4), – навчальну, дидактичну, розвивальну та виховну, – та подати коментарі до кожної формалізованої схеми.



Рис. 1. Основні структурні елементи навчальної мети

Навчальна мета (рис. 1) орієнтує на первинні перетворення в предметі пізнавальної задачі (див. табл. 1 – нижчий рівень). Найвідповідальніший момент у забезпеченні первинного засвоєння навчального матеріалу (ЗЗ, НС, РГ) – створення установки на його осмислення та готовність до рефлексії (роздумів, аналізу власних думок і переживань, критичної оцінки конкретної ситуації, прийняття рішень тощо). Якщо вказаний механізм не спрацьовує, то й не може бути мови про якісь первинні набутки учня, тобто про досягнення навчальної мети [8, с. 11]. В ситуації, коли проігноровані певні факти, не здійснені необхідні вимірювання, не опанований понятійно-термінологічний апарат, не сприйняте символічне позначення фізичних величин тощо, – не можемо говорити про засвоєння суті конкретного фізичного закону (явища), тим більш, даремно говорити про досягнення цілей вищої валентності. Індикатором того, що індивід згодом може набути більш високих устремлінь у навчанні, виступає тільки один показник – гарантоване досягнення ним навчальної мети. Саме на цьому зрізі відбувається прийняття суб'єктом цілей навчання як власних (особистісних) цілей навчально-пізнавальної діяльності.

Дидактична мета (рис. 2) орієнтує учня на розширення власного тезаурусу до таких змістовно-діяльнісних меж, які окреслені змістом конкретної пізнавальної задачі [7, с. 65–95].

Штрихова контурна рамка щодо рівня (УЗЗ) означає, що дидактична ціль лише тоді орієнтує на досягнення такої міри компетентності [8, с. 11], коли для цього є достатні передумови (попередні внутрі- та міжпредметні зв'язки, рівень буденної обізнаності, наявний досвід мислительної та почуттєвої підготовки, орієнтувальні вимоги цільової навчальної програми тощо). Якщо ж такі передумови відсутні [2; 5; 7; 16], то дидактична мета фактично зводиться до рівня повного володіння знаннями – (ПВЗ).

Розвивальна мета (рис. 3) – формування розумових і моторних особистісних якостей суб'єкта, які, за умов відповідних тривалості навчання та змісту і кількості виконаних навчальних завдань (вправ), набувають ознак економного функціонування – певної міри автоматизму [2; 5; 7; 16].

Зазначимо [16], що за умови нині діючих освітніх стандартів з фізики у середніх та й вищих навчальних закладах освіти (відбір змісту навчального матеріалу; тривалість навчання; наявне освітнє середовище; цільові установки і т. ін.) далеко не завжди можна забезпечити (і не завжди в цьому є така



потреба!) досягнення такого високого рівня компетентності як навичка (Н). Однак окремі характерні ознаки такого рівня обізнаності (пов'язані з автоматизмом виявлення розумових чи моторних дій) легко започатковуються в навчальних процедурах, орієнтованих на багаторазове повторення однотипних ситуацій в моторній чи розумовій діяльності індивіда (виконання серії тематичних дослідів з фізики, розв'язування низки навчальних фізичних задач певного типу тощо).

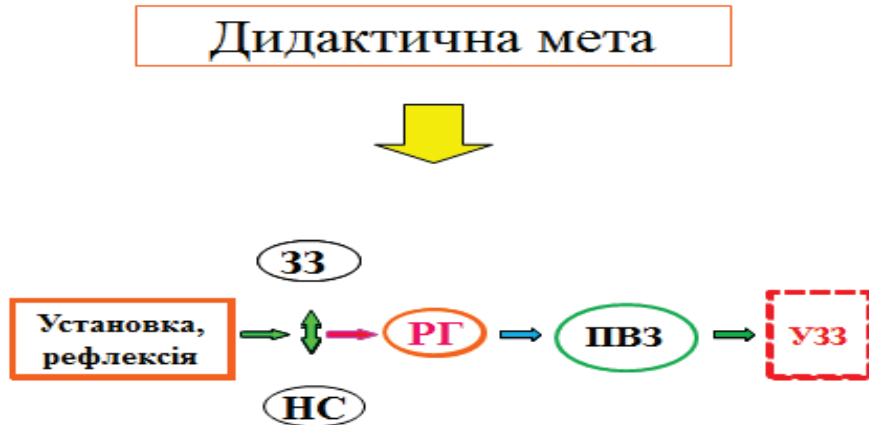


Рис. 2. Основні структурні елементи дидактичної мети



Рис. 3. Основні структурні елементи розвивальної мети

Виховна мета (рис. 4) орієнтує на формування в молоді та майбутніх фахівців, адекватних до вимог часу, світоглядних та вольових якостей, належного особистісного ставлення до явищ реального світу [1–12].

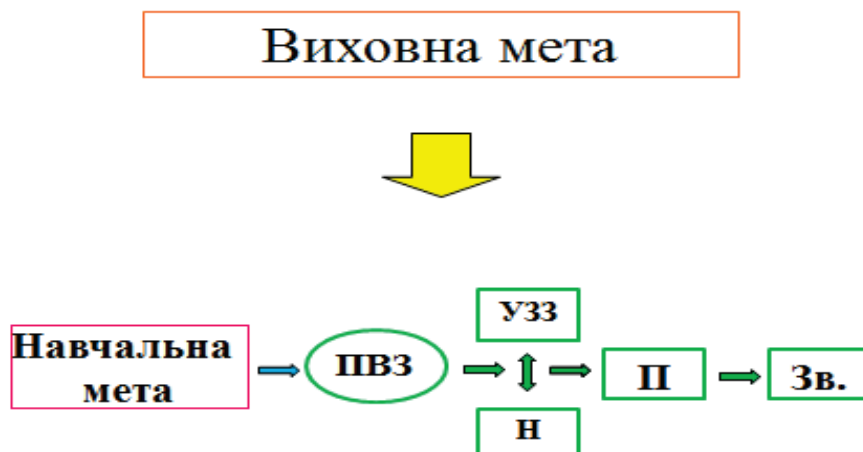


Рис. 4. Основні структурні елементи виховної мети



Штриховим контуром фіксуємо можливість досягнення в навчанні такої міри особистісного досвіду як звичка (Зв.) – автоматизована поведінкова дія, що виступає психологічним елементом структури вчинку [16]. Оскільки готовність до вчинку – якість інтегральна, яка пов'язана з термінальними (життєво-важливими) цілями навчання і не завжди може вичерно синхронізуватись з освітніми доктринальними установками, то, мабуть, коректнішою була б постановка проблеми щодо цілеспрямованого формування корисних навчально-наукових та морально-ціннісних звичок всією системою навчальних дисциплін, що вивчаються в навчальному закладі. З огляду на зазначене та, враховуючи, що ця проблема ще мало досліджена як на вітчизняному, так і світовому рівнях, вважаємо: поки-що передчасно загострювати увагу на задачі цілеспрямованого формування потрібних звичок засобами однієї навчальної дисципліни, – наприклад, фізики. При цьому також треба усвідомлювати, що рівень переконань (П) не обов'язково має виступати мірою домагань індивіда при засвоєнні ним конкретної пізнавальної задачі, скажімо, з фізики (мають враховуватись задані навчальні установки, внутрі- та міжпредметні зв'язки, ціннісно-орієнтаційна значущість конкретного навчального матеріалу, вимоги цільової навчальної програми та кваліфікаційної характеристики спеціаліста, якість освітнього (навчального) середовища в аспекті його адекватності змістові наявного стандарту фізичної освіти тощо). Однак, досягнення виховної мети (нижчої чи вищої валентності), як правило, відбувається на фоні сприйняття і прийняття особистістю ціннісно-орієнтаційних впливів конкретного природничо-наукового навчального матеріалу (оскільки природничо-наукові дисципліни – завжди були носіями як компетентності, так і світогляду, та, оскільки [1–3;13;16;17;19] така інтеграція фактично інтерпретується формулою: **природничо-наукові дисципліни = експеримент + філософія**).

З давніх часів проблема управління результативністю природничо-наукової обізнаності і надійністю формування ціннісно-орієнтаційних якостей індивіда була, є і буде залишатися однією з найактуальніших. Такий її феномен пояснюється тим, що вона слабо піддається алгоритмізації і завжди (на будь-якому етапі розвитку цивілізації) пов'язана з багатоаспектністю самого процесу навчання.

Об'єктивний контроль у навчанні [8, с. 12–13]. Протягом тривалого часу (з 80-х років) проблемою управління процесами формування предметних і професійних компетентностей та світогляду індивіда, на основі впровадження та «експлуатації» 4-х видів об'єктивного контролю у навчанні [2–7; 9;16], – оперативного, поточного, тематичного та підсумкового, – успішно займалася і займається кафедра методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, очолювана автором даної публікації. В основі наукових досліджень колективу кафедри лежать ідеї:

- виділення, опис і використання об'єкта, параметрів і критеріїв (рівнів, еталонів, компетентностей) процесу (стандарту) навчання для здійснення об'єктивного контролю протікання навчальної процедури;



- створення цільових і бінарних цільових навчальних програм як основи для здійснення управлінських впливів у навчанні;
- використання можливостей дії механізму «психологічної установки» на результативність навчання суб'єкта;
- залучення того, хто навчається до здійснення навчально-пізнавальної процедури на рівні активного її учасника (досліджуй, розроби проект, модернізуй, вдосконалюй, поясни, формулюй, опонуй, рецензуй тощо).

Головні методичні та технологічні аспекти інноваційних управлінських впливів на процес формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця синтезовані і узагальнені в низці наступних наших публікацій: [2–12; 14–16].

Загалом, цільовизначеність навчально-пізнавальної діяльності вказує на те, що головним призначенням оперативного контролю повинні виступати регулярні перевірки (матеріальної, операціональної і психологічної) готовностей індивіда до здійснення певних перетворень в предметі пізнавальної задачі, відповідно до нормативних вимог, очікувань, можливостей, передбачених навчальною програмою. Зрозуміло також, що аналіз результатів такої перевірки створює сприятливі умови для управління процесом засвоєння навчального матеріалу на потрібному рівні [3–5]. Оскільки наявність належного матеріального забезпечення навчально-пізнавального завдання (предмети, моделі, інформаційно-комунікаційні засоби, устаткування, таблиці, схеми, збірки, довідники, дидактичні матеріали та ін.) легко перевірити і врахувати за допомогою самих учнів, то особливої уваги заслуговують перевірки операціональної і психологічної готовностей суб'єкта до засвоєння навчального матеріалу. Зміст операціональної готовності до засвоєння пізнавального завдання пов'язаний з опануванням учнем різними операціями, узагальненими способами дій, які використовуються для перетворення предмета пізнавальної або навчальної задачі. Іншою важливою передумовою здійснення результативної навчально-пізнавальної діяльності виступає психологічна готовність до засвоєння пізнавальної задачі: здатність передбачати кінцевий результат навчально-пізнавальної діяльності і діяти відповідно до нього. Отже, психологічна готовність індивіда до опанування навчального матеріалу – це здатність до передбачення (фантазування, уміння планувати пізнавальні дії, висувати певні гіпотези (передбачення!) тощо.

Тільки оперативний контроль орієнтує на досягнення навчальної мети, і, фактично, стосується як процесу, так і результату навчально-пізнавальної діяльності (рис. 5).

Інші ж види контролю (поточний, тематичний та підсумковий) орієнтують лише на досягнення того чи іншого результату (поза процесом його досягнення). Однак, тим не менше, кожен з цих видів контролю відрізняється своєю специфікою. То ж зупинимось на особливостях вказаних видів контролю, аналізуючи їх через призму реалізації процедури дієвого управління навчанням. Зміст поточного контролю визначається логікою конкретного уроку (навчального заняття). В цьому виді контролю найбільш повно реалізується дидактична функція навчального матеріалу; в меншій – розвивальна і виховна



функції. Особливістю поточного контролю є також і те, що в окремих випадках він може бути орієнтований на кінцевий результат, який визначається лише навчальною метою: наслідування, заучування, розуміння головного. Однак, це ті випадки, котрі спричинюють до критичного перегляду змісту навчального матеріалу. Поточний контроль здійснюється від уроку до уроку і тут важливо витримати логіку інформаційних взаємозв'язків наступних уроків з попередніми (рис. 6). Пунктирними контурами окреслено орієнтири, які призначаються або не призначаються для конкретної пізнавальної задачі, залежно від її ціннісно-орієнтаційної значущості. В технологічному ключі це означає, що в однаковій мірі недоцільно і навіть згубно «піднімати планку» до рівня (ПВЗ), якщо задано орієнтир (РГ), або ж опустити її до рівня (ПВЗ), якщо існують підстави орієнтуватися на вищий рівень компетентнісних чи світоглядних досягнень.

Структурно-логічна схема оперативного контролю

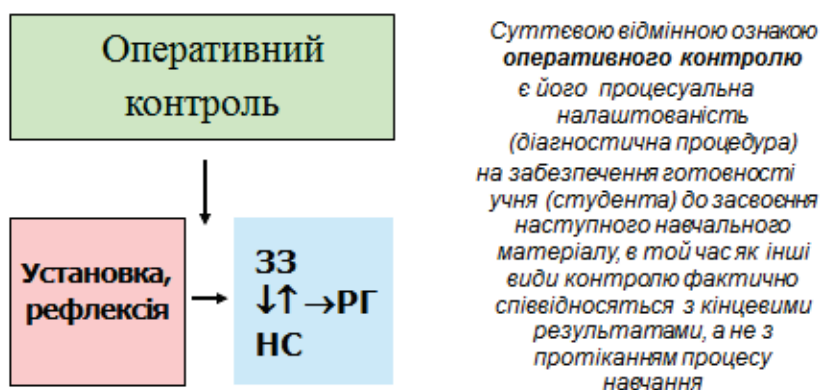


Рис. 5. Структурно-логічна схема орієнтирів оперативного контролю

Структурно-логічна схема поточного контролю

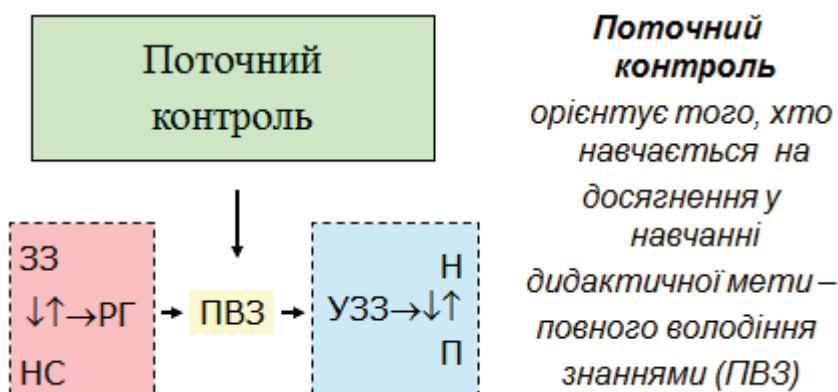


Рис. 6. Структурно-логічна схема орієнтирів поточного контролю



Зрозуміло, що зміст тематичного контролю визначається логікою конкретної навчальної теми з фізики. В цьому виді контролю повніше, ніж в поточному, реалізується виховна функція навчального матеріалу. Оскільки кожна навчальна тема репрезентує деяку цілісну картину пізнання, яка існує в суспільній свідомості, то її вивчення супроводжується певним класом взаємопов'язаних пізнавальних задач. А поскільки пізнання одних явищ може слугувати для відкриття і пізнання невідомих індивіду інших явищ об'єктивного світу, то важливо при здійсненні тематичного контролю орієнтуватися на логіку інформаційних взаємозв'язків генеральних понять і найважливіших висновків конкретної навчальної теми. Отже, структурно-логічну схему функцій тематичного контролю можемо відобразити у наступному поданні (рис. 7).

Структурно-логічна схема тематичного контролю

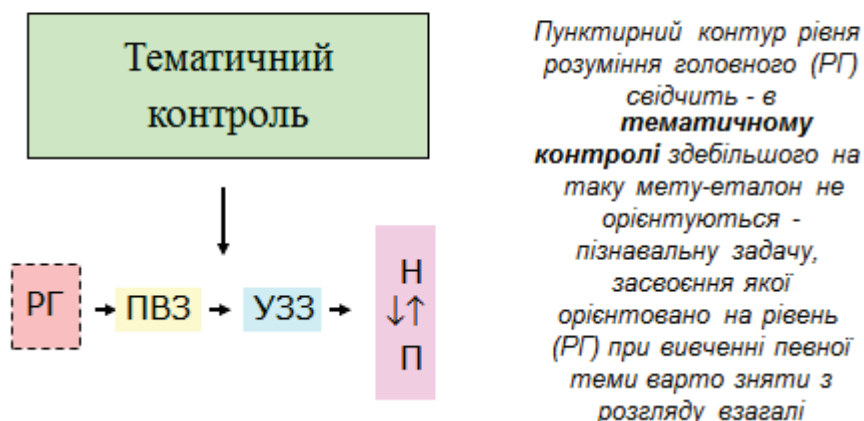


Рис. 7. Структурно-логічна схема орієнтирів тематичного контролю

Пунктирний контур щодо рівня розуміння головного (РГ) свідчить про те, що при вивченні конкретної теми недоцільно орієнтуватись на таку міру обізнаності (пізнавальну задачу, засвоєння якої передбачається на вказаному рівні, – (РГ), – варто зняти з розгляду взагалі). Якщо наслідки тематичного контролю розглядати з позицій причинної зумовленості наслідками оперативного та поточного контролю (тобто, в залежності від того як здійснювалась і регулювалась навчально-пізнавальна діяльність суб'єкта), то стає зрозуміло, що висока кореляція показників успішності учнів у поточному і тематичному контролі вказуватиме на ефективність, а низька – неефективність технологічної схеми навчання. Тобто, якщо відтермінований контроль підтверджує таку міру обізнаності, яка закладалась вимогами сучасного стандарту освіти, то ми знаходимося на шляху до «бездефектного навчання». Зміст підсумкового контролю визначається логікою навчального предмета, а більш конкретно – логікою інформаційних взаємозв'язків провідних теорій одного навчального курсу з іншими. В цьому виді контролю найбільш повно реалізуються розвивальна і виховна функції навчального матеріалу (рис. 8).



Структурно-логічна схема підсумкового контролю

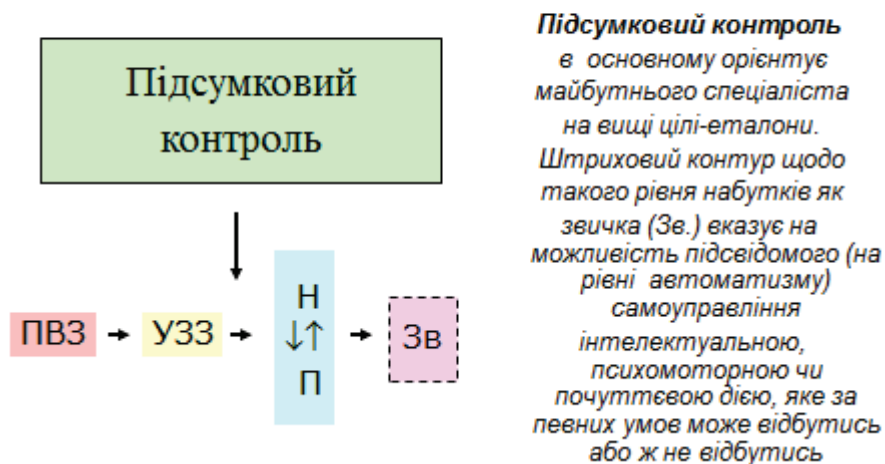


Рис. 8. Структурно-логічна схема орієнтирів підсумкового контролю

Здійснюється підсумковий контроль за фактами вивчення великого розділу або, в цілому, – конкретного навчального предмета. Штриховий контур щодо звички (Зв.) вказує, що у виключних випадках можна сподіватись на сформованість такої інтегральної особистісної якості окремого індивіда.

Зауважимо остаточно, що зорієнтованість підсумкового контролю на високі рівні обізнаності (компетентності, світогляду) необхідно сприймати діалектично: домінуючим рівнем засвоєння навчального матеріалу, як правило, виступає – повне володіння знаннями (ПВЗ); інші рівні, – (УЗЗ), (Н), (П), – досягаються відносно рідше (чинники: тривалість навчання, кількість і якість виконаних вправ, ефективність дії функціонального, операціонального та мотиваційного механізмів психіки та ін.).

В цілому доведено [1–9] ефективність, результативність і дієвість концепції (теорії) управління навчально-пізнавальною діяльністю індивіда, – феноменом, що обслуговується різними галузями знань (психологія, педагогіка, нейрофізіологія, кібернетика, філософія тощо), – яка на ідейно-технологічному рівні стимулює до поступового переведення реального навчального процесу в режими самоконтролю та самоосвіти.

Однак, при цьому варто особливо наголосити: **фіксовані умови і часові терміни переведення навчання в саморегульований процес – проблеми, які ще потребують свого масштабного і глибокого дослідження.**

Бінарність навчальних цільових програм [10, с. 13]. Професійне становлення майбутнього учителя фізико-технологічного профілю – це одночасно набуття певних мір обізнаності з конкретних навчальних дисциплін (фізика, технічна творчість, безпека життєдіяльності, машинознавство, технічна механіка, охорона праці в галузі, автотракторна справа, технологічна освіта тощо) та методик їх навчання. Авторським колективом кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (1993–2020 роки)



створено пакет підручників, навчальних посібників, сценаріїв активного навчання, методичних рекомендацій, презентацій тощо, у якому вперше у вітчизняній і світовій практиці обґрунтовано та впроваджено технологію бінарних цілеорієнтацій (**конкретна навчальна дисципліна + методика її навчання**) як засіб формування цілісного педагогічного кредо майбутнього учителя фізико-технологічного профілю.

З таких позицій легко помітити, що поки-що в багатьох, педагогічно орієнтованих, освітньо-професійних програмах (ОПП) прогнозовані рівні фахових компетентностей і світогляду, – природничо-наукова обізнаність індивіда, – ще недостатньо детермінуються об'єктивними чинниками, які мали б налаштовувати навчальний процес на формування в студента професійно значущих якостей; і, що, для усунення цього протиріччя, – **зміст навчально-пізнавальної діяльності, з одного боку, у його співвіднесенні з цілями навчання, з іншого боку,** – варто орієнтуватись на бінарну цільову програму, яка забезпечує можливість професійного узгодження змісту конкретної навчальної дисципліни зі змістом методичної підготовки майбутнього педагога.

Дидактична модель управління навчанням [10]. Формування найвищих рівнів професійних компетентностей і світогляду (вміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо) може відбуватися тільки внаслідок остаточного і категоричного подолання кризових явищ в освіті (авторитаризм, догматизм, формалізм, консерватизм, суб'єктивізм, «синдром пташеняти» тощо). Пріоритетного і принципового значення набуває поняття результату навчання. Орієнтація на результат навчання призводить до переосмислення і перегляду традиційного поняття кваліфікація, що асоціюється з поєднанням уже наявного у суб'єкта досвіду з набутими ним у процесі навчання компетентностями і світоглядом, які він зможе ефективно використовувати у своїй трудовій діяльності. Проблему результативності необхідно трактувати, як науку про оптимізацію і закономірності організації, контролю та управління процедурою навчання, предмет котрої співвідноситься з корисними установками, прогнозованою мірою обізнаності, власною системою цінностей.

Безумовно, що така система потребує свого наступного розвитку, продовження, доповнення та вдосконалення в ракурсі обґрунтування та впровадження теоретичних і практичних основ дієвого становлення майбутнього педагога фізико-технологічного профілю.

Новизна дослідження [8–12]. Процедура управління процесами формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутніх фахівців природничо-наукових галузей побудована на 3-х компонентній основі: **Передумови створення теорії → Ядро теорії → Наслідки з теорії.**

Передумови створення теорії. Відомо, що наукова теорія як форма організації знань забезпечує розширення сфери знання за межами безпосереднього спостереження, тому вона відрізняється від простої реєстрації спостережень і характеризується наявністю таких елементів: загальних законів і сфери їх застосування, де вона пояснює явища, які відбуваються; сфери передбачення невідомих явищ; логіко-математичного апарату виведення



наслідку із законів; визначення концептуальної схеми, без якої неможливе пізнання об'єктів цієї теорії. Як впливає з досліджень, оцінок, здогадок, набутого досвіду тощо, передумови створення теорії управління навчанням складають певні постулати, інтуїтивні начала та апробований у віках емпіричний базис.

Ядро теорії. Теорія дозволяє суб'єкту прогнозувати реальні наслідки своїх дій чи передбачати можливі зміни стану об'єкта спостережень і впливів. Сукупний інтелектуальний продукт здійснених досліджень дав можливість розробити цілісну модель наукової концепції (теорії) управління навчанням молодого людини (майбутнього фахівця). Впевнилися при цьому, що основою формування прогнозованих компетентностей та світогляду того, кого навчаємо є його залучення до активної навчально-пізнавальної діяльності, такої, щоб «теоретик» більше практикував, а «емпірик» більше теоретизував. Переконались також у тому, що обізнаність (компетентність, світогляд) індивіда формується внаслідок належного навіювання відношень до об'єкта пізнання та врахування вимог принципу динамічного балансу між раціонально-логічним і почуттєво-емоційним особистісними началами в сприйнятті та засвоєнні конкретного навчального матеріалу.

Окреслені дидактичні впливи лежать в основі навчання, яке спонукає до безумовної сформованості в суб'єкта особистісних компетентнісних показників вищого рангу, – власного (авторського) педагогічного кредо.

Дія механізму формування прогнозованих навчальних досягнень в особистісно орієнтованому навчанні зводиться до поступового та гарантованого підвищення рівня обізнаності того, хто навчається.

Наслідки з теорії. Нами було доведено, що процедурам розгортання і засвоєння навчального матеріалу за ознаками параметрів, – стереотипності, усвідомленості, пристрасності, – властивий перебіг у часі, – минулий, теперішній, майбутній.

Маємо всі підстави для встановлення окремих причинно-наслідкових зв'язків, що характеризують навчально-пізнавальну діяльність у двох іпостасях: **процесу і результату.**

Основні короткі узагальнення [3–10]:

- ❖ спрацьовування механізму психологічної установки (готовність до дії, прийнята на підсвідомому рівні; як правило, ця готовність проявляється, коли рівень вимог навчальної програми відповідає рівню домагань індивіда);
- ❖ прогнозований результат навчання (рівень, компетентність чи світогляд) досягається всіма учнями в таких навчальних процедурах, коли «теоретик» більше експериментує, а «емпірик» більше теоретизує;
- ❖ показником готовності учня до засвоєння конкретного навчального матеріалу виступає його здатність фантазувати, висувати гіпотези, будувати плани, розробляти проекти та ін., що є наслідком забезпечення підсильності (сумірності, узгодження) пізнавальних можливостей індивіда з конкретними його пізнавальними потребами);
- ❖ впровадження в навчальній діяльності принципу, в основі якого лежить



давня мудрість: *скажи мені, – і, я забуду, покажи мені, – і, я запам'ятаю, долучи мене, – і, я навчуся*, – тобто той, кого навчають і сам повинен когось навчати (консультувати, коментувати, експериментувати, тлумачити, оскаржувати, захищати, створювати, наставляти тощо) – умова досягнення у навчанні прогнозованого результату;

- ❖ забезпечення адекватності навчального (педагогічного) середовища та навчального матеріалу (прогнозованого і дієвого результату навчання можна досягти тільки при належному матеріально-ресурсному і ідейно-технологічному супроводі цього процесу);
- ❖ дієве управління результативністю компетентнісного і світоглядного становлення особистості можливе тільки в умовах об'єктивного контролю як проміжних, так і кінцевих (прогнозованих) результатів навчання (запропоновані в монографіях і статтях градації параметрів пізнавальної задачі і відповідних їм критеріїв (рівнів, еталонів контролю) або компетентнісних характеристик індивіда відповідають заданим вимогам).

Результати і обговорення

Про наукову активність автора можна судити зі схеми:

№	Прізвище, ім'я, по батькові автора	h-індекс у Google Scholar /к-ть цитувань	h-індекс у Web of Science та Scopus / к-ть цитувань	Authors ID (web-адреса профілю)
1	Атаманчук Петро Сергійович	19/1563	4/122	https://scholar.google.com.ua/citations?user=xoeKrv0AAAAJ&hl=uk ResearcherID: H-8758-2015

Впродовж останніх років проблемі «Управління процесами формування природничо-наукової компетентності майбутнього фахівця» в аспектах апробацій, наукових аналітик, конкурсів, експертиз, наукових конференцій, опонувань дисертаційних робіт, наукових конференцій тощо автор приділяв велику увагу, віднаходячи на доказовому рівні визначальні концептуальні лінії своїх досліджень та впроваджень. Це, зокрема, – потужний масив статей у журналах, що входять до науково-метричних баз даних WoS та/або Scopus; статті у фахових виданнях України та закордонних журналах (в т. ч. ряд англійських публікацій) [2–12; 14–16].

До вагомого відображення результатів дослідження та їх впроваджень відносимо, до прикладу, охоронні документи на об'єкти права інтелектуальної власності:

Дидактика фізики: избранные аспекты теории и практики [коллективная монография] / П.С. Атаманчук, А.А. Губанова, О.Н. Семерня, Т.П. Поведа, В.З.Никорич, С.В.Кузнецова. – Каменец-Подольський – Кишенев. – Каменец-Подольский: ООО Друкарня «Рута». – 2019. – 336 с. (Свідоцтво авторського права на твір № 90278 від 01.07.2019 р.).

Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. Методичне забезпечення навчального фізичного експерименту (11 клас) : Навчальний посібник. – Кам'янець-



Подільський : Буйницький О.А., 2008. – 212 с. Свідоцтво авторського права на твір № 89767 від 13.06.2019 р.).

Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Николаєв О.М. Методичне забезпечення навчального фізичного експерименту (10 клас) : Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2007. – 152 с. (Свідоцтво авторського права на твір № 89768 від 13.06.2019 р.).

Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Кух А.М. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А. 2006. 216 с. (Свідоцтво авторського права на твір № 79576 від 04.06.2018 р.).

Атаманчук П.С., Білик Р.М., Мендерецький В.В., Панчук О.П., Поведа Т.П., Чорна О.Г. Безпека життєдіяльності та охорона праці : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2017. 164 с. (Свідоцтво авторського права на твір № 79249 від 22.05.2018 р.).

Атаманчук П.С., Семерня О.М. Методичні основи управління навчанням фізики: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2005. 196 с. (Свідоцтво авторського права на твір № 72506 від 27.06.2017 р.).

Атаманчук П.С., Панчук О.П. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: монографія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. 252 с. (Свідоцтво авторського права на твір № 72507 від 27.06.2017 р.).

Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчання фізики. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. 174 с. (Свідоцтво авторського права на твір № 72508 від 27.06.2017 р.).

Ілюстрацією результатів досліджень виступають також монографії за напрямом репрезентованого нами матеріалу, що опубліковані у закордонних виданнях офіційними мовами Європейського Союзу:

Атаманчук П.С. Управление процессом становления будущего педагога. Методологические основы / П.С. Атаманчук. – Германия : Palmarium Academic Publishing, 2014. – 137 с. (ISBN: 978–3–639–84513–6; email: info@palmarium-publishing.ru).

Атаманчук П.С. Дидактика физики: избранные аспекты теории и практики : коллективная монография / П.С. Атаманчук, А.А. Губанова, О.Н. Семерня, Т.П. Поведа, В.З. Никорич, С.В. Кузнецова. – Каменец-Подольский – Кишинев: Каменец-Подольский: «Друк-Рута», 2019. – 336 с. DOI: 10.32626/978-617-7626-53-3/2019-336.

Атаманчук П.С. Педагог-физик XXI века. Основы формирования профессиональной компетентности / [П.С. Атаманчук, К.Г. Никифоров, А.А. Губанова, Н.Л. Мыслинская]. – Калуга–Каменец-Подольский: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. –268 с.

В рамках функціонування наукової школи П.С. Атаманчука та реалізації її ідеології управління становленням фахівця природничо-наукового профілю захищено низку дисертацій кандидата наук (доктора філософії) та доктора наук:

Сондак О.В. «Формування предметної компетентності з фізики у студентів медичних коледжів при вивченні оптики». [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В. Сондак; наук. кер. О.М. Николаєв; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2018. – 254 с.

Кух А.М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізики в умовах освітньо-інформаційного середовища [Текст]: дис. ... док. пед. наук : 13.00.04, 13.00.02 / А.М. Кух; наук. кер. П.С. Атаманчук; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2018. – 405 с.

Семерня О.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики в процесі практичних занять з методики навчання фізики [Текст]: дис. ... док. пед. наук :



13.00.02 / О.М. Семерня; наук. кер. П.С. Атаманчук; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 439 с.

Ніколаєв О.М. Теоретико-методичні засади формування предметних компетентностей майбутніх учителів фізики у процесі фахової підготовки [Текст]: дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 / О.М.Ніколаєв; наук. кер. П.С. Атаманчук; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 455 с.

Килимник С.М. Організація професійно-орієнтованої діяльності студентів у процесі вивчення фізики в коледжах [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.М. Килимник; наук. кер. А.М. Кух; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 225 с.

Шевчук О.В. Формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізики у процесі лабораторного практикуму з методики та техніки навчального фізичного експерименту [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В. Шевчук; наук. кер. П.С. Атаманчук; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 220 с.

Чорна О.Г. Методика навчання соціально-екологічної безпеки життєдіяльності майбутніх учителів технологій [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.Г. Чорна; наук. кер. Л.А. Сидорчук; НПУ імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 223 с.

Муравський С.А. Формування предметної компетентності у студентів у процесі складання і розв'язування фізичних задач [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.А.Муравський; наук. кер. В.В. Мендерецький; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 236 с.

Семенишена Р.В. Формування наукового світогляду старшокласників у процесі вивчення фізики [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.В. Семенишена; наук. кер. П.С. Атаманчук; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 165 с.

Павлюк О.М. Методичні засади навчального фізичного експерименту в вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.М. Павлюк; наук. кер. П.С. Атаманчук; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 210 с.

Роздобудько М.О. Формування проектно-дослідницької компетентності студентів аграрних коледжів у процесі навчання фізики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.О. Роздобудько; наук. кер. А.М. Кух; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2014. – 220 с.

Мястковська М.О. Методика навчання молекулярної фізики майбутніх учителів на основі індивідуального підходу [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. О. Мястковська; наук. кер. В.П. Сергієнко; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2014. – 240 с.

Поведа Т.П. Формування пізнавальної самостійності старшокласників у процесі навчання фізики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.П. Поведа; наук. кер. П.С. Атаманчук; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2013. – 232 с.

Білик Р.М. Методика інтегрованого навчання основ охорони праці і безпеки життєдіяльності майбутніх учителів технологій [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р.М. Білик ; наук. керівник М.С. Корець ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2012. – 215 с.

Чернецький І.С. Формування в учнів основної і старшої школи дослідницьких умінь засобами позакласного освітнього середовища [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / І. С. Чернецький ; наук. керівник П. С. Атаманчук ; Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2012. – 218 с.

Конет І.М. Інтегральні зображення розв'язків крайових і мішаних задач для диференціальних рівнянь з частинними похідними в кусково-однорідних середовищах [Текст]: дис... д-ра фіз.-мат. наук: 01.01.02 / І.М. Конет; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2008.



Мендерецький В.В. Методична система експериментальної підготовки майбутніх учителів фізики [Текст] : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 /В.В.Мендерецький; науковий консультант Ляшенко О.І.; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – 2007. – 394 с.

Показовою ілюстрацією визнання актуальності і необхідності слугують гранти, надані нам на здійснення наукових досліджень:

(2012-2017 роки; Лондон, Великобританія): <http://gisap.eu/ru/user/1943>;
<http://book.gisap.eu/ru/atamanchuk-petro>;

GLOBAL INTERNATIONAL SCIENTIFIC ANALYTICAL PROJECT gisap.eu;

Державне фінансування дослідницьких проектів

(науковий керівник – Атаманчук П.С.):

(1995 – 2000): «Управління навчально-пізнавальною діяльністю при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу в умовах використання нових інформаційних технологій навчання»;

(2000 – 2004): «Теорія і технологія управління пізнавальною діяльністю в умовах реформування загальноосвітньої школи (фізико-математичні дисципліни)»;

(2007 – 2009): «Інноваційні технології формування фахівця в умовах особистісно орієнтованого навчання та ступеневої освіти»;

(2010 – 2012): «Управління процесами формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції»;

(2013 – 2015): «Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю»;

(2017 – 2019): «Теорія управління процесами формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього учителя фізико-технологічного профілю».

Специфічним підтвердженням масштабних апробацій щодо ідеологій прогнозування та управління дієвим і результативним навчанням можуть послугувати публікації у журналах, що зареєстровані у міжнародних наукометричних базах (Scopus, Web of Science, РИНЦ, Socrates-Impulse, Zentralblatt MATH, Index Copernicus), зокрема:

Atamanchuk P.S. Managing process for forming professional competencics of the future pedagogo-physics /P.S. Atamanchuk// Sciences of Europe (Praha, Crech Republic) Vol 2. № BO 2018 P 73. p. 6-20

Атаманчук П.С. Компетентностный аспект становления будущего специалиста /П.С. Атаманчук, Р.Н. Билык, В.В. Мендерецкий, У.И. Недельская, О.П. Панчук// Ежемесячный международный научный журнал «Austria-science» 1 часть №21/2018. 68с. С. 16-21

Atamanchuk P.S. Managing process for forming professional competencics of the future pedagogo-physics /P.S. Atamanchuk// Sciences of Europe (Praha, Crech Republic) Vol 2. № BO 2018 P 73. p. 6-20

Atamanchuk P.S. STEM-educatoin in the aspects of the future physics teacher /P.S. Atamanchuk// Fundamental and applied research: Collection of scientific articles. – Dingo Publishing, Melbourne Australia, 2018. – 112p. P. 89-94 Електронний ресурс (E-mail: conferenici.com@gmail.com; site: conferenici.com)

Atamanchuk P.S. STEM-educatoin in the aspects of the future physics teacher /P.S. Atamanchuk// Fundamental and applied research: Collection of scientific articles. – Dingo Publishing, Melbourne Australia, 2018. – 112p. P. 89-94 Електронний ресурс (E-mail: conferenici.com@gmail.com; site: conferenici.com)

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [ред. кол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. – Випуск 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. – 194 с.



Атаманчук П.С. Важливі передумови якісного навчання /П.С. Атаманчук// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [ред.кол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. — Випуск 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. — 194 с. С.7-11

Атаманчук П.С. Комп'ютеризація процесу навчання розв'язування фізичних задач старшокласниками /П. С. Атаманчук, Н. І. Німчук// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. — Випуск 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. — 194 с. С.49-53

Атаманчук П.С. Ідеолог дидактичного креативу: від прогнозу до результату /П. С. Атаманчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. — Випуск 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. — 194 с. С.88-99

Підтвердженням масштабності апробацій та впроваджень виступає також участь у роботі різного рангу конференцій, симпозіумів, семінарів тощо:

Atamanchuk P.S. Managing process for forming professional competencics of the future pedagogo-physics /P.S. Atamanchuk// Sciences of Europe (Praha, Crech Republic) Vol 2. № BO 2018 P 73. p. 6-20.

Atamanchuk P.S. STEM-educatoin in the aspects of the future physics teacher /P.S. Atamanchuk// Fundamental and applied research: Collection of scientific articles. – Dingo Publishing, Melbourne Australia, 2018. – 112p. P. 89-94. Електронний ресурс (E-mail: conferenici.com @ gmail.com: site: conferenici.com).

Atamanchuk P.S. STEM-educatoin in the aspects of the future physics teacher /P.S. Atamanchuk// Fundamental and applied research: Collection of scientific articles. – Dingo Publishing, Melbourne Australia, 2018. – 112p. P. 89-94. Електронний ресурс (E-mail: conferenici.com @ gmail.com: site: conferenici.com).

Атаманчук П.С. Диалектика прогноза и результата обучения / Атаманчук П.С., Билык Р.Н., Мендерецкий В.В., Панчук О.П., Нимчук Н.И., Чаадаева О.А. // Slovak international scientific journal, 2019, VOL.2, №34, 80 p. – Pp. 49–59.

Атаманчук В. П., Атаманчук П. С. Компетентнісний статус природничо-наукової обізнаності майбутнього вчителя // Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2020. Pp. 309-319. URL: <http://sci-conf.com.ua>.

Сприяло утвердженню і популяризації результатів наукового доробку автора виконання ним різних науково-професійних та ділових функцій:

наукового консультанта та наукового керівника дисертаційних робіт з теорії та методики навчання фізики;

голови та наукового редактора «Збірника наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна»;

члена редакційної колегії науково-методичного журналу «Фізика та астрономія в рідній школі»;

опонента низки докторських та кандидатських робіт за спеціальностями: 13.00.02, 13.00.01, 13.00.04, 13.00.10;



члена Спеціалізованої вченої ради Д 26.053.06 у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова;

члена наукової Ради МОН України з експертизи проектів наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок;

експерта Національного фонду досліджень України (НФДУ).

Висновки

Доведено [1–24], що запропонована модель управління процедурами орієнтує навчально-пізнавальну діяльність на формування прогнозованих предметних і професійних компетентностей та світоглядних якостей індивіда, внаслідок його мотивованого залучення до активності в навчанні, такої, щоб «теоретик» більше практикував, а «емпірик» більше теоретизував.

Досягнуто також переконаності в тому [2–6], що в таких процедурах однозначно реалізується принцип динамічного балансу між раціонально-логічним і емоціонально-ціннісним особистісними початками в сприйнятті та засвоєнні конкретного навчального матеріалу [19–20]. І, що це відбувається на рівні сформованості в молодій людині особистісних компетентнісно-світоглядних якостей вищого рангу, а в студентів (майбутніх фахівців природничо-наукового профілю) – власного (авторського) педагогічного кредо.

Доцільність [14–17] здійснюваних нами наукових досліджень (див, зокрема, сайт Збірника: journals.uran.ua/index.php/2307-4507/issue/archive), доказово співвідноситься з необхідністю значного підвищення рейтингу професій природничо-наукових галузей, який сьогодні **катастрофічно низький (ТОП-10 популярних серед нинішніх абітурієнтів професій – яскраве тому підтвердження)**. Тільки завдяки підвищенню престижу майбутнього педагога фізико-технологічного та фізико-математичного профілів можемо сподіватися, у близькій перспективі, на підготовку компетентних молодих фахівців, здатних долучатися до реалізації важливих державних програм, пов'язаних зі створенням високоточної цивільної та військової техніки, освоєнням сучасних високих технологій (особливо – нано-технологій), розробкою і втіленням елементів піонерських космічних програм тощо.

Інноваційність свого фундаментального дослідження вбачамо у дієвому поєднанні двох феноменальних дидактичних ліній [8–12]:

1) впровадження освітніх інтеграційних тенденцій в якісне навчання молоді (проекти – STEM- або STEAM-освіта) [12; 18; 20];

2) забезпечення тотальної природничо-наукової грамотності учнівської та студентської молоді (проекти – УЦОЯО) [17; 19].

Оптимістичний прогноз: в умовах більш всеохопної реалізації презентованого наукового напряму, природничо-наукова компетентність та професійно-науковий світогляд стануть важливими пріоритетами в житті кожної людини. На такому підґрунті можемо очікувати багато корисних науково-технічних знахідок і впроваджень (див.: gisap.eu/ru/user/1943; <https://scholar.google.com.ua/citations?user=xoeKrv0AAAAJ&hl=uk>; <http://mvf.kpnu.edu.ua>).

Перспективи подальших досліджень вбачаються в наступному:



Фіксовані умови та часова тривалість термінів незворотного переведення навчання в саморегульований процес [2–5] – проблема, що потребує свого багатовекторного і глибокого дослідження.

Поза всякими сумнівами, в основі дидактичних принципів, побудованих на STEM-інтеграційних освітніх орієнтирах, лежить обов'язкова реалізація апробованого логічного ланцюжка в здійсності процедури результативного навчання [12–16] : *науковий задум → прогнозований проект реалізації задуму → моделі (математична, технічна, технологічна) вирішення проблеми → експериментальний пошук і відбір (для прогнозованого варіанту) оптимального результату → віртуальний (а краще – реальний) варіант реалізації проекту.*

Безперечно також, що STEM-інтеграція - це «дидактичний прорив» в якісній модернізації освітньої галузі, як такої. Закон України «Про освіту» від 28 вересня 2017 р орієнтує природознавчу галузь на впровадження в навчанні елементів STEM-освіти, як засобу інтеграції (об'єднаннями-ня) природознавчих наук (Science), використання нових техноло-гій (Technology), інженерії (Engineering) і математики (Mathematics). Однак, це величезний пласт всієї освітньої галузі, що очікує, як здається сьогодні, на своє негайне освоєння.



ГЛАВА 2. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
FACTORS OF CREATIVITY DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING
ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-001

Вступ

В умовах модернізації вітчизняної освіти, нової української школи, інклюзивної освіти, STEM – освіти, розвитку технологій, забезпечення конкурентної здатності випускників педагогічних закладів вищої освіти на європейському й вітчизняному ринках праці стає необхідним суттєве реформування процесу фахової підготовки майбутніх педагогів зокрема й освітнього процесу взагалі. Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту» формулюють основні вимоги до підготовки кадрів, згідно з якими університети України мають забезпечити ринок праці різнобічно розвиненими, творчими, ініціативними, відповідальними, компетентними фахівцями, здатними до самореалізації, творчих пошуків, готовими до постійного поповнення досягнень, до успішного розв'язання складних професійних завдань.

Вимоги до випускника вимагають певних змін в освітньому процесі педагогічного університету, модернізацію всіх компонентів в системі вищої освіти. У першу чергу, окреслені зміни диктують вимоги нової української школи, інклюзивної освіти, STEM – освіти, розвитку технологій, реалізація яких можлива лише в умовах розвитку творчості педагогів, що є інтегративною властивістю особистості й проявляється в діяльності, поведінці та вчинках педагогів нової школи, забезпечує здатність учителя професійно виконувати поставлені перед ним фахові завдання, ефективно розв'язувати педагогічні задачі, використовуючи наявні досягнення, мотиви, цінності та отримані в процесі навчання необхідні особистісно-професійні, творчі якості.

Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває нові вимоги до підготовки здобувачів закладів вищої освіти, в тому числі й педагогічних, які полягають у тому, що набуття лише предметних знань вже не є достатнім для того, щоб скласти конкуренцію на ринку праці. Тому виникає потреба у формування і розвитку таких здібностей особистості, які розкривають її індивідуальні творчі якості, інтелектуальні можливості й творчий потенціал. Теоретичні, методичні та експериментальні основи дослідження розвитку творчості майбутніх учителів показали, що ефективність реалізації системи в процесі їхньої фахової підготовки уможливується в разі обов'язкового дотримання ряду факторів і педагогічних умов, що сприятимуть організації активної діяльності усіх представників освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти, спрямованої на розв'язання окресленої проблеми.



2.1. Теоретичний аналіз дефініцій дослідження проблеми розвитку творчості майбутніх педагогів

Теоретичні, методичні та експериментальні основи дослідження показали, що ефективність реалізації системи розвитку творчості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки уможливується в разі обов'язкового дотримання ряду факторів і педагогічних умов, що сприятимуть організації активної діяльності усіх представників освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти, спрямованої на розв'язання окресленої проблеми.

У рамках нашого дослідження, важливості набуває визначення сприятливих факторів розвитку творчості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки як теоретичної бази проектування методик і технологій підготовки майбутніх педагогів.

Розглянемо, насамперед, сутність поняття «фактор».

У сучасних філософських, психолого-педагогічних, соціологічних, наукових працях учені по-різному тлумачать поняття «фактор». Так, в енциклопедичному словнику поняттю «фактор» надається означення як рушійної сили, причини якогось явища [15, с. 486]. У психологічних дослідженнях під факторами (як позитивними, так і негативними) розуміють зовнішні чи внутрішні детермінанти поведінки індивіду [14].

Ю. Бабанський поєднує поняття «педагогічні умови» з поняттям «фактори». Він тлумачить педагогічні умови як педагогічні обставини, відповідні певному фактору, які впливають на прояви педагогічних закономірностей, як результат дії факторів [1].

В. Кручек [9], Р. Піонова [13], В. Шинкарук [16] та ін. називають фактори, як прийнято в традиційній педагогіці, основними чинниками, причинами, умовами вдосконалення, підвищення якості освітнього процесу.

Досить слухним і вагомим, на нашу думку, представлено розведення понять «фактор» і «педагогічні умови» в наукових працях О. Васюк [2], О. Заболотного [5], В. Кручек [9], П. Лузана [10], Л. Шовкун [18]. Автори схиляються до думки, що фактори впливають на перебіг психолого-педагогічних, освітніх процесів, а дієвість їм забезпечують саме певні педагогічні умови.

У нашому дослідженні, погоджуючись з думкою О. Кошука, факторами розвитку творчості майбутніх учителів називатимемо чинники, джерела, стимули, що мають потенційно продуктивно впливати на якість процесу підготовки майбутніх учителів.

Спираючись на окреслену позицію, визначимо фактори, що позитивно впливають на процес розвитку творчості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Пошук факторів розвитку творчості майбутніх учителів організовувався з орієнтації на опанування здобувачами високим рівнем творчої педагогічної діяльності та здійснювався в декілька етапів.

І етап наукового пошуку факторів розвитку творчості майбутніх учителів присвячений розв'язанню наступного завдання: визначити систему факторів,



які позитивно впливають на процес розвитку творчості майбутніх учителів, на фахову підготовку здобувачів вищої освіти до творчої педагогічної діяльності.

Респондентам пропонувалося заповнити анкети, в яких слід було вказати 10 факторів (педагогічних, організаційних, технологічних, особистісних тощо), які найбільшою мірою впливають на розвиток творчості майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

На II етапі визначення факторів, що позитивно впливають на розвиток творчості майбутніх педагогів відбувався відбір з наведеного переліку 10 найбільш важливих.

Під час відбору експертів ми дотримувалися наступних вимог до членів експертної групи: досвід активної роботи в системі підготовки майбутніх учителів; задовільний стан фізичного та психічного здоров'я (відсутність роздратованості, песимізму, нещирості); впевненість у власних судженнях, дотримання моральних принципів; інтелектуальна продуктивність; наявність почуття соціальної відповідальності тощо.

Результати реалізації окреслених етапів представимо в розділі 2.

2.2. Експериментальне визначення факторів розвитку творчості майбутніх педагогів (на прикладі майбутнього вчителя математики)

Як уже зазначалося, I етап наукового пошуку спрямовано було на визначення системи факторів, що позитивно впливають на процес розвитку творчості майбутніх учителів (у нашому випадку, вчителів математики).

Для цього проводилося пілотажне опитування 29 викладачів (кафедри фізико-математичної освіти та інформатики, професійної освіти та комп'ютерних технологій, технологічної і професійної освіти), які мали досвід підготовки майбутніх педагогів фізико-математичного і технічного напрямів в умовах Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Ми прогнозували, що інформація, яка була отримана від респондентів є достовірною, оскільки науково-педагогічні працівники указаних кафедр знайомі з методологією сучасної педагогічної діяльності, з проблемами підготовки здобувачів вищої освіти, переконані у необхідності розвитку творчості майбутніх педагогів, знають особливості і тенденції розвитку педагогічної освіти тощо.

Аналіз результатів опитування викладачів дозволив визначити 20 факторів, що обрано більшістю респондентів:

- 1) мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності;
- 2) сучасні методи і засоби навчання в педагогічному університеті;
- 3) освітнє середовище в педагогічному університеті;
- 4) майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позааудиторних занять;
- 5) організація педагогічної практики здобувачів вищої освіти;
- 6) потреба нової української школи в творчих, креативних педагогічних



- працівників;
- 7) сучасні інтерактивні технології навчання;
 - 8) організація творчого дозвілля і позааудиторної діяльності майбутніх учителів;
 - 9) контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти;
 - 10) дидактичні матеріали, наукові, методичні посібники;
 - 11) змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики;
 - 12) рівень розвитку педагогічної освіти України;
 - 13) матеріальний стан майбутніх педагогів;
 - 14) інформаційно-комунікаційні технології і можливості їх використання;
 - 15) рівень підготовки вступників на математичні спеціальності;
 - 16) методика навчання математичних дисциплін у вищій школі;
 - 17) внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності;
 - 18) навчальне навантаження, відведене на вивчення математичних, методичних, педагогічних і психологічних дисциплін;
 - 19) пізнавальні можливості здобувачів вищої освіти;
 - 20) перспективи пошуку професій за обраним фахом.

II етап наукового пошуку передбачав відбір з наведеного переліку 10 найбільш важливих факторів, що забезпечують розвиток творчості майбутніх учителів математики.

В експертну групу було запрошено 11 викладачів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (кафедра фізико-математичної освіти та інформатики – 5 осіб, теорії і методики початкової освіти (математичний фах) – 2 особи, професійної освіти та комп'ютерних технологій – 4 особи).

Експертами було відібрано 10 основних факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, серед яких:

- 1) мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності (X1);
- 2) сучасні інтерактивні технології навчання (X2);
- 3) майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позааудиторних занять (X3);
- 4) організація педагогічної практики здобувачів вищої освіти (X4);
- 5) освітнє середовище в педагогічному університеті (X5);
- 6) організація творчого дозвілля і позааудиторної діяльності майбутніх учителів (X6);
- 7) контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти (X7);
- 8) змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики (X8);
- 9) ІКТ і можливості їх використання (X9);
- 10) внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності (X10).

Зауважимо, що серед відібраних факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики є основні (домінантні), на які слід звертати першочергову увагу. Для оцінювання вагомості відібраних факторів складено лист експертного оцінювання та проведено ранжування їх експертами. Результати експертної оцінки факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки представлено в табл. 1.



Аналіз даних показує, що в результаті роботи експертної комісії отримано відносно достовірні дані: різниця між найменшою і найбільшою сумою рангів складає $98 - 17 = 81$ (чим менша різниця, тим менша достовірність отриманих результатів).

Таблиця 1

Матриця результатів ранжування факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки

№ п/п експерта	Мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності	Сучасні інтерактивні технології навчання	Майстерність викладачів, творчий підхід до проведення занять	Організація педагогічної практики	Освітнє середовище в педагогічному університеті	Організація творчого дозвілля майбутніх учителів	Контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти	Змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики	Інформаційно-комунікаційні технології	Внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності	Разом
1	1	3	9	4	2	10	5	6	8	7	55
2	2	3	10	4	1	8	6	7	9	5	55
3	1	3	4	5	2	8	9	7	10	6	55
4	2	3	10	4	1	7	9	6	8	5	55
5	3	6	10	1	2	9	4	5	8	7	55
6	1	3	9	4	2	8	5	7	10	6	55
7	1	3	10	7	2	9	5	4	8	6	55
8	3	8	10	1	2	9	5	7	6	4	55
9	1	4	8	10	3	7	2	5	9	6	55
10	1	6	8	4	3	9	5	10	2	7	55
11	1	5	10	4	2	9	3	7	8	6	55
Разом	17	47	98	48	22	93	58	71	86	65	605
Місце	1	3	10	4	2	9	5	7	8	6	-

Матриця рангів матиме наступний вигляд (табл. 2)

де
$$d = \sum x_{ij} - \frac{\sum \sum x_{ij}}{n} = \sum x_{ij} - 60,5. \tag{1}$$

Перевірка правильності складання матриці на основі обчислення контрольної суми:
$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+10)10}{2} = 55 \tag{2}$$

Сума по стовпцях матриці і контрольна сума дорівнюють всі одна одній, тому під час складання матриці помилок не допущено.

Проведемо аналіз значущості досліджуваних факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики, для чого складемо відповідну таблицю.



Розташування факторів за значущістю представлено в табл. 3.

Таблиця 2

Матриця рангів

Фактори	Експерти											Сума рангів	d	d ²
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
X ₁	1	2	1	2	3	1	1	3	1	1	1	17	-43,5	1892,25
X ₂	3	3	3	3	6	3	3	8	4	6	5	47	-13,5	182,25
X ₃	0	10	4	10	10	9	10	10	8	8	10	98	37,5	1406,25
X ₄	4	4	5	4	1	4	7	1	10	4	4	48	-12,5	156,25
X ₅	2	1	2	1	2	2	2	2	3	3	2	22	-38,5	1482,25
X ₆	10	8	8	7	9	8	9	9	7	9	9	93	32,5	1056,25
X ₇	5	6	9	9	4	5	5	5	2	5	3	58	-2,5	6,25
X ₈	6	7	7	6	5	7	4	7	5	10	7	71	10,5	110,25
X ₉	8	9	10	8	8	10	8	6	9	2	8	86	25,5	650,25
X ₁₀	7	5	6	5	7	6	6	4	6	7	6	65	4,5	20,25
Разом	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	605		6962,5

Таблиця 3

Розташування факторів за значущістю

Фактори	X ₁	X ₅	X ₂	X ₄	X ₇	X ₁₀	X ₈	X ₉	X ₆	X ₃
Сума рангів	17	22	47	48	58	65	71	86	93	98

Узгодженість думок експертів щодо рангових місць досліджуваних факторів визначаємо шляхом обчислення коефіцієнта конкордації, запропонованого М. Кенделлом та Б. Смітом. Даний коефіцієнт розраховується за формулою [3]:

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)}, \quad \text{де} \quad S = \sum_{j=1}^n \left(\sum_{i=1}^m - \frac{\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}}{n} \right)^2 \quad (3)$$

де n – кількість експертів, m – кількість факторів.

У нашому випадку S = 6962,5; n = 10; m = 11.

Тоді
$$W = \frac{12 \cdot 6962,5}{11^2(10^3 - 10)} = 0,697. \quad (4)$$

Коефіцієнт конкордації W = 0,697 означає, що узгодженість думок експертів має середній ступінь, оскільки континуум значень коефіцієнта конкордації знаходиться у межах від 0 до 1: при повній розбіжності думок експертів W = 0; при повній єдності думок експертів W = 1. Отже, за величиною коефіцієнта конкордації W можна зробити висновок про те, що думки експертів достатньо узгоджені.

Для оцінки значущості коефіцієнта конкордації W використовуємо критерій узгодженості Пірсона, за яким:



$$\chi^2 = \frac{12S}{mn(n+1)} = n(m-1)W \quad (5)$$

У нашому випадку $\chi^2 = 11(10-1) \cdot 0,697 = 69,05$.

Порівнюючи обчислений χ^2 з табличним значенням для числа ступенів вільності $k = n-1 = 10-1 = 9$ при рівні значущості $\alpha = 0,05$, помічаємо, що отриманий $\chi^2 = 69,06$, а табличний – 16,92. У нашому випадку $\chi^2 > 16,92$. Це означає, що $W = 0,697$ є не випадковою величиною, а тому отримані результати є логічними, мають рацію і можуть бути використані в подальших дослідженнях.

Як бачимо, найменшу суму рангів (17) набрав фактор №1 «Мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності». В системі ранжування він отримав I місце, його експерти визначили найбільш впливовим. Ми погоджуємося з думкою членів експертної групи, що лише глибоко переконаний і вмотивований здобувач спроможний досягти високих результатів, зможе опанувати професію творчого вчителя.

Наші спостереження дозволяють стверджувати, що вступники на освітню програму підготовки учителя математики, у яких присутній творчий потенціал, бажання розвивати власну творчість, творче мислення і творчу діяльність, мотивація до окресленої діяльності, позитивно сприймають поставлені цілі й завдання освітньої діяльності, успішно опановують як в цілому основи педагогічної професії, так і розвиток власної творчості зокрема.

На II місце в ранжуванні потрапив фактор №5 «Освітнє середовище в педагогічному університеті» (сума рангів 22). Дійсно, адже освітнє середовище, в якому під час здобуття освіти перебуває здобувач, є системою впливів і умов формування особистості, можливостей для її розвитку, розвитку її особистісних якостей (у тому числі й творчих) [19]. У своїх наукових працях О. Кернецький визначає освітнє середовище закладу вищої освіти як педагогічний феномен, що є континуумом, який розвивається і складається з діяльнісних, соціальних, культурних, інформаційних, комунікативних та ін. факторів [7].

III місце приділено фактору №2 розвитку творчості майбутніх педагогів «Сучасні інтерактивні технології навчання» (сума рангів 47). Зрозуміло, що освітня технологія як організація педагогічної взаємодії з метою досягнення певного результату є могутнім джерелом формування і розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців (у тому числі й творчих), і також спрямована на активізацію діяльності самих суб'єктів освітнього процесу. Крім того, однією з базових компетентностей Національною рамкою кваліфікацій визначено комунікацію як здатність ефективно взаємодіяти, зокрема в команді [4].

Крім того, О. Кошук зазначає, що поняття «інтерактивний» походить від англійського «interact» («inter» – «взаємний», «act» – «діяти»). Під час інтерактивного навчання здобувачі не можуть бути пасивними, вони обов'язково мають діяти, проєктувати, оцінювати, взаємодіяти, аналізувати як свої результати, так результати роботи групи: кожен учасник, задіяний на інтерактивному занятті має власне (індивідуальне) завдання, за виконання якого він обов'язково публічно звітується [8].



Поряд з попереднім фактором у ранговому ряду (сума рангів 48) знаходиться фактор №4 «Організація педагогічної практики здобувачів вищої освіти», який займає IV місце. В умовах сучасної освіти, коли акценти зміщуються від знань до компетентностей, практична складова у фаховій підготовці майбутніх учителів математики набуває дуже важливого значення. Адже після практичних занять, педагогічна практика на робочому місці вчителя розвиває уміння здобувачів, формує досвід майбутньої педагогічної діяльності. У процесі проходження педагогічної практики здобувачі виконують ряд завдань, що максимально наближені (або повністю відображають) майбутню професійну діяльність (розробляють календарно-тематичні плани і плани-конспекти уроків, контрольні роботи і позакласні заходи, проводять залікові уроки, розробляють виховні плани, перевіряють робочі і контрольні зошити учнів, виконують обов'язки класного керівника, вчатьсь основам ведення класного журналу тощо).

Дидактикою вищої школи визнано, що суттєвим чинником активізації навчання здобувачів вищої освіти є систематичний, об'єктивний і неупереджений контроль їх навчальних досягнень. Члени експертної групи під час відбору факторів розвитку творчості майбутніх педагогів надали фактору №7 «Контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти» V місце (сума рангів – 58). Зрозуміло, об'єктивне оцінювання результатів навчальних досягнень здобувачів означає встановлення ступеня їх відповідності вимогам освітнього стандарту. У педагогіці вищої школи з питань контролю знань відомі функції педагогічного контролю (діагностична, методична, управлінська, навчальна, розвивальна, виховна, корекційна тощо), принципи (науковості, систематичності, всебічності, об'єктивності тощо), види (поточний, попередній, модульний, підсумковий), методи (спостереження за освітньою діяльністю здобувачів, усне і письмове опитування, перевірка домашніх завдань, тестування тощо) [17]. Відомо, що будь-який процес вимірювання є процесом порівняння результатів, отриманих за допомогою спеціального інструментарію, з еталоном. У нашому випадку для опису освітніх результатів та еталону, що вимірюються, використовується одна й та сама термінологія. Проте інструментарій для вимірювання поки що не розроблено [11].

На VI місці в ранжуванні перебуває фактор розвитку творчості майбутніх учителів математики №10 «Внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності» (сума рангів – 65). Зрозуміло, що розвиток творчості майбутнього вчителя не є можливим, якщо вступник прибув на навчання без мінімальної бази (в нього немає мінімального творчого потенціалу, сформованих творчих якостей, які вимагають певної праці над собою, удосконалення, розвитку). Загальновідомим є факт, що природною базою формування і розвитку будь-яких здібностей, у тому числі й творчих, є задатки. Серед видів здібностей і задатків людини присутні саме творчі, наявність яких, на думку членів експертної групи є необхідною у майбутнього вчителя математики для подальшого розвитку його творчості під час фахової підготовки в умовах педагогічного університету.



Фактор №8 «Змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики» посів VII місце в ранжуванні (сума рангів – 71). Експерти вважають, що окреслений фактор не є основним серед тих, що позитивно впливають на розвиток творчості майбутніх учителів математики. Разом з тим, не враховувати його в окресленому процесі також не можна, оскільки він тісно пов'язаний саме з освітньою програмою підготовки майбутнього вчителя математики. Коротко нагадаємо, що таке освітня програма. У Законі України «Про вищу освіту» [6] подано тлумачення указанного поняття, яке можна вважати базовим під час прояснення природи освітньої програми. Відповідно до Закону, розуміємо її як відповідну «систему освітніх компонентів» (характеризується єдністю й повнотою своїх складників). Освітня програма повинна вмещувати не тільки перелік дисциплін, а й логічну послідовність їх опанування. Отже, освітня програма має формуватися як органічне поєднання навчальних програм, відповідно до яких будуть вивчатися окремі дисципліни [6].

Звичайно, кожна освітня програма має потенціал і досить потужні можливості розвитку творчості майбутніх учителів математики, що закладені саме в навчальні програми окремих дисциплін, які вивчає здобувач під час навчання в університеті. Тому експерти і виокремили указаний фактор розвитку творчості майбутніх педагогів. Разом з тим, існує багато аспектів щодо мотивації і бажання використовувати кожним конкретним викладачем указанного потенціалу, про що потрібно постійно пам'ятати під час подальшого виконання даного дослідження.

«Інформаційно-комунікаційні технології і можливості їх використання» – це фактор №9 розвитку творчості майбутніх учителів, що займає VIII місце в нашому ранжуванні (сума рангів – 86). Ми погоджуємося з думкою експертів, що інформаційно-комунікаційні технології і як засіб навчання в цілому, і як засіб розвитку творчості майбутніх педагогів зокрема будуть дієвими чинниками активізації процесів професійної підготовки здобувачів вищої освіти лише в тому випадку, коли «працюватимуть» чітко розроблені технології їх використання, а в процесі фахової підготовки педагогічних працівників застосовуватимуться інноваційні технології навчання, оскільки спонукання здобувача до активної розумової діяльності – це передумова для отримання міцних і системних знань і розвитку його творчості.

Поняття «інновація» означає оновлення, введення нового, а в педагогіці – нововведення, що поліпшує перебіг і результати освітнього процесу. А. Нісімчук вказує, що інноваційна технологія в педагогіці є процесом організації освітньої діяльності у закладі вищої освіти, основою якого є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей здобувача [12].

Розвиток творчості людини (учнів, здобувачів вищої освіти) уможлиблюється в процесі їх роботи над творчими проектами і завданнями (реферати, курсові і дипломні роботи, доповіді, експериментальна робота, розв'язування творчих завдань, створення творчих проектів тощо), виконання яких, на думку експертів, є неможливим без використання інформаційно-комунікаційних технологій.



Передостаннє і останнє місце в ранжуванні належить факторам №6 і №3 відповідно. Це «Організація творчого дозвілля і позааудиторної діяльності майбутніх учителів» (сума рангів – 93) і «Майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позааудиторних занять» (сума рангів – 98). Дані фактори дуже тісно між собою пов'язані, крім того суми їхніх рангів майже не відрізняються, а тому їх можна вважати як один фактор. Вибір членами експертної групи указаних факторів пояснюється тим, що розвиток творчості майбутніх учителів математики буде більш дієвим, якщо здобувачі перебуватимуть у творчому середовищі не лише під час аудиторних занять, проходження педагогічної практики, написання науково-дослідницьких робіт і проєктів, а і в позанавчальний час, на дозвіллі. Майбутній учитель повинен звикнути до розвитку власної творчості, виконувати окреслену діяльність не час від часу, а завжди, вмотивовано, постійно, сприймати творчість як життєву цінність, як необхідну умову здобуття майбутньої професії.

Висновки

Здійснений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у процесі фахової підготовки як теоретичної бази проєктування методик і технологій підготовки майбутніх педагогів, важливим є визначення сприятливих факторів розвитку творчості майбутніх учителів.

Встановлено, що існують різні підходи до поняття «фактор». Ми розглядаємо фактори розвитку творчості майбутніх учителів як чинники, джерела, стимули, що мають потенційно продуктивно впливати на якість процесу підготовки майбутніх учителів.

Пошук факторів розвитку творчості майбутніх учителів організовувався з орієнтації на опанування здобувачами високим рівнем творчої педагогічної діяльності та здійснювався в декілька етапів. I етап наукового пошуку спрямовано було на визначення системи факторів, що позитивно впливають на процес розвитку творчості майбутніх учителів (у нашому випадку, вчителів математики). II етап наукового пошуку передбачав відбір з наведеного переліку 10 найбільш важливих факторів, що забезпечують розвиток творчості майбутніх учителів математики.

Зокрема, визначено наступні фактори: мотивація здобувачів до творчої педагогічної діяльності (X1); сучасні інтерактивні технології навчання (X2); майстерність викладачів, творчий підхід до проведення аудиторних і позааудиторних занять (X3); організація педагогічної практики здобувачів вищої освіти (X4); освітнє середовище в педагогічному університеті (X5); організація творчого дозвілля і позааудиторної діяльності майбутніх учителів (X6); контроль навчальних досягнень здобувачів вищої освіти (X7); змістове наповнення підготовки майбутніх учителів математики (X8); інформаційно-комунікаційні технології і можливості їх використання (X9); внутрішні задатки здобувачів до творчої діяльності (X10).



Проведено експертну оцінку факторів розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки. Визначені експериментальним шляхом фактори розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки мають потенційну здатність вплинути на перебіг процесу підготовки педагогічних працівників в умовах закладу вищої освіти. Щоб отримати позитивний результат, необхідно реалізувати виділені фактори сукупністю певних педагогічних умов. Звичайно, врахувати всі педагогічні обставини вкрай складно, а тому ми виділимо найважливіші, основні педагогічні умови, що оптимально впливають на перебіг досліджуваного процесу, активізують дієвість обґрунтованих факторів, створюють реальні можливості досягнення цілей фахової підготовки педагогічних працівників.



ГЛАВА 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF DUAL EDUCATION IN EUROPE
ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-032

Вступ

У різні історичні періоди існування людства сутність та спрямованість освітнього процесу визначається конкретними завданнями, що стоять перед суспільством та державою. Одна з визначальних функцій освіти полягає у формуванні та розвиткові соціально важливих якостей людини як індивіда, громадянина та ланки суспільства. Ефективність соціально-економічного розвитку держави встановлює підвищення вимог до освіти фахівців, зайнятих у сфері виробництва. Освіта є невід'ємною складовою поступального прогресу людства, що трансформує сьогоденне суспільство на суспільство майбутнього [3].

Сучасна освіта передбачає відкритість для інноваційних процесів, а її розвиток вмотивований прогресом суспільства, держави та виробничого сектора. Проблема взаємодії освіти та виробництва залишається однією з актуальних. Безперервний розвиток виробничого середовища висуває нові вимоги перед ринком праці, а значить, зумовлює потребу у модернізації освітнього середовища. Невідповідність системи освіти до реальних запитів виробничого сектора та ринку праці мають неминучий характер, оскільки саме виробництво висуває вимоги до знань, вмінь, навичок випускників закладів освіти, вимагає наявності конкурентоспроможних кадрів, тобто є замовником послуг. Безумовно, у взаємовідношенні освіти, ринку праці та виробництва, саме останнє відіграє визначальну роль: потреба у фахівцях певних галузей виробництва залежить від попиту на їх продукцію та значущості цієї продукції для суспільства.

Багато сучасних науковців (Петров, 2009; Єсеніна, 2003; Родіков, 1997; Романов, 2008; Селевко, 2005; Тіндеман, 2002; Федотова 2002 та ін.) вважають, що одним із ефективних шляхів вирішення цього завдання є модернізація освітнього середовища через упровадження дуальної форми здобуття освіти, тобто формування у майбутніх фахівців професійно значущих якостей та адаптація їх до виробничого процесу ще під час навчання. Саме тому інтерес педагогічної науки до проблем дуальної освіти фахівців нерозривно пов'язаний із основними історичними періодами соціально-економічного розвитку держави, прогресом суспільства та особливостями модернізації світового господарства.

3.1. Розвиток ідей дуальної освіти в Європі

Ідеї дуального підходу при здобутті освіти присутня у педагогічних поглядах вчених та практиків різних часів. Детальний аналіз її виникнення дозволив побачити складну структуру та багатогранну проблематику, пов'язану



з нею.

В античні часи філософ Протагор (481–411 рр. до н.е.) розглядав знання як інструмент ефективної діяльності людини, що спрямована на перетворення навколишнього світу. У вченні Платона (427-347 рр. до н.е.) людина та суспільство співіснують як єдине ціле. Індивідуальне і суспільне від вважав двома полюсами людського життя, які повинні бути узгоджені між собою [8].

В Азії протягом кількох тисячоліть існувала впорядкована у правовому відношенні система освіти. Її отримували в основному юнаки, які приходили до майстра на навчання, тобто ставали учнями. Майстер повинен був передавати їм знання й навички, необхідні для освоєння того чи іншого ремесла. Однак таємниці, які були майже у всіх ремеслах та забезпечували їх перевагу перед іншим, ретельно зберігалися майстрами у секреті. Відкривати ці таємниці учням не дозволялося. Такий порядок організації професійного навчання існував до початку нашого тисячоліття. Дидактичні та методичні аспекти навчального процесу за дуальною формою професійного навчання були організовані за імітаційним принципом: майстер показував технічний прийом, а учень прагнув повторити його. Місцем проведення занять були майстерні, цехи (підприємства за сучасними поняттями). Процес навчання був інтегрований в робочий цикл. Така форма професійного навчання існувала століттями, навіть тисячоліттями. Зміни в дуальному навчанні відносяться до першого тисячоліття.

Історичні корені дуальної освіти Європи лежать у ремісництві Середньовіччя. Перші професійні цехи виникли в торгових містах Європи у XII столітті. У них також діяла внутрішня кваліфікаційна ієрархія «учень – підмайстер – майстер». В цей період не існувало методології професійного навчання, підготовка майстрів здійснювалась на практичній основі в межах жорсткої системи виробничих цехів.

Майбутній ремісник приходив у цех учнем. Його основним завданням було спостереження за майстром та відтворення його дій. Після успішного завершення навчання учень ставав підмайстром. Для самостійної роботи підмайстер повинен був здати іспит. Щоб пройти весь шлях навчання, учню професійної майстерності були необхідні емпіричні (досвідно-практичний) знання, набуття загальнотеоретичних знань не вважалось обов'язковим. Оскільки професійна освіта визначалася лише на рівні «майстер – учень», коли майстер передавав підмайстру або учню вміння та навички своєї роботи, таємниці ремесла. Ремесло було недоступним для того, хто не пройшов навчання у майстра та не перейняв його таємниць. Ніхто не намагався збагнути необхідність теоретичної складової навчання для розробки знарядь праці, технологій і виробів». Досягнення професійної майстерності відбувалось лише на досвідно-взірцевій основі, для оволодіння фахом необхідно було витратити тривалий час і постійно вдосконалювати свою діяльність у процесі самостійної роботи [7]. Багато ремесел та їхніх секретів передавалися від батька до сина. Це призводило до утворення цілих ремісницьких династій.

Особливістю професійної підготовки того періоду була чітка орієнтація на запити виробництва. На думку Г. Федотової, поява дуального навчання була



викликана необхідністю розвитку в середні віки будівельної галузі, коли спорудження кафедральних храмів у готичному стилі потребувало нових будівельних теорій, технологій, моделей і шаблонів, описаних у книгах з будівництва й архітектури [8].

У цей період виникає професійна диференціація будівельних ремесел, виникають письмові (книги з будівництва та архітектури) та технічні (будівельні моделі та шаблони) засоби навчання, створюються перші виробничі учнівські майстерні безпосередньо на будівельних майданчиках. Тобто, вже на початку другого тисячоліття навчання у будівельній галузі відбувалось за принципом дуальності: теоретична частина в учнівських майстернях, практична - на будівельних майданчиках [8].

Ускладнення форми державних утворень, різних управлінських структур у XII-XIII ст. в країнах Західної Європи призводять до виникнення нової форми вищої освіти - «універсальних шкіл». У таких школах навчалися молоді люди, які прагнули здобути не тільки вузькоспеціалізовані знання з основ ремесла, але й опанувати багато дисциплін. Для захисту своїх прав учителі та студенти універсальних шкіл об'єднувалися у своєрідні корпорації (цехи) за принципом гільдій. Подібні об'єднання поступово перетворювались у класичні середньовічні університети. До їх появи призвела необхідність у фахівцях високої кваліфікації, яку не могли задовольнити професійні чи монастирські школи.

В епоху Відродження погляди на основні завдання та принципи навчання почали змінюватися. Гуманісти цієї доби висували ідеї відповідності освіти потребам суспільної практики та втілення знань у різні сфери повсякденного життя. Професійна та вища школа, не були підготовлені до сприйняття їх ідей, тому продовжують розвиватись за моделями епохи Середньовіччя. Виробництво того часу, що є основним замовником кваліфікації фахівців орієнтується на масового споживача, а не на індивідуального замовника, тому залишається консервативним у технологічних та організаційних аспектах та досить поступово набуває нових якісних характеристик.

Доба Ренесансу (близько 1400 р.) й виникнення нового архітектурного стилю вимагали оперативного освоєння ремісниками нових будівельних технологій та технік. Вирішенням цієї проблеми, на думку Г. Федотової, стало підвищення майстерності будівельників на основі вітчизняного й зарубіжного досвіду; підвищення кваліфікації у іншого майстра (найчастіше відбувалися поїздки до Італії, де й сформувався новий стиль мистецтва), удосконалення графічних засобів навчання, тиражування книг із будівництва, чому сприяло виникнення книгодрукування; організація перших професійних шкіл, в яких спільно навчались ремісники та художники. Автор дослідження підводить нас до висновку про те, що виникнення трудових норм і цінні [8].

До XVIII століття професійне навчання в європейських країнах регулювалося правилами професійних об'єднань – гільдій ремісників. У Гільдії, учень, пройшовши по ієрархічних сходах, спочатку ставав підмайстром і далі, придбавши необхідний досвід, міг стати майстром.

Інтенсивний розвиток виробництва у XVIII ст. зумовив початок



промислової революції та започаткував нові вимоги для якості знань працівників. Перед освітою постають складні проблеми, які не можуть бути вирішені за допомогою традиційних форм навчання, тому активно ведуться пошуки нових шляхів удосконалення освітнього процесу, які зводяться до: поліпшенню процесу навчання, створенню нових методів та засобів професійної освіти, диференціації місць навчання (навчання проходить не тільки на підприємстві або під час робочого процесу, а й в учнівських майстернях); посилення значення теоретичних знань в процесі професійної підготовки (включення в процес навчання вивчення теорії). Була започаткована масова підготовка фахівців на основі єдиних методів та критеріїв навчання.

У середині XVIII ст. було чітко визначено поняття «професійна освіта». Почала формуватися система професійної освіти. У 1863 р. міністр народної освіти Франції Ж.-В. Дюрюї запропонував створити дві системи навчання: «класичну» для здобуття професій, які називаються «вільними», та іншу – «для здобуття професійної освіти для промислової, торговельної і землеробської діяльності». Запропонований ним поділ системи освіти зберігся до сьогоднішнього дня та вплинув на розвиток дуальної освіти у Європі.

Перша половина XIX століття характеризується розвитком професійної та вищої освіти, посиленням інтеграційних процесів у сфері освіти та виробництва, адаптацією найбільш прогресивних методик навчання до вимог роботодавців.

У 50-х роки XIX століття педа була запропонована експериментально-практична методика (діяльнісний підхід) при підготовці спеціалістів.

На початку XX століття (1900/1901 навчальному році) в Мюнхені були засновані перші професійно-орієнтовані школи для м'ясників, кондитерів, цирульників та перукарів. Вони стали прикладом нового, розділеного за професійною ознакою, типу школи, який мав доповнити виробничу професійну підготовку.

У 1869 році в Німеччині було введено обов'язкове навчання одній професії осіб до 18 років. Це потребувало, окрім безпосередньо професійного навчання, навчання молоді основам наук, письма, читання, рахунку [10]. Ці знання стали необхідними у зв'язку з індустріалізацією суспільства та ростом промисловості, що потребувало кваліфікованих робітників.

У другій половині XIX століття промислові підприємства почали вводити професійну підготовку й засновувати майстерні безпосередньо на виробництві.

Наприкінці XIX століття Німеччина стала другою індустріальною державою світу, у зв'язку з цим зростає необхідність цілеспрямованої підготовки кваліфікованих кадрів для роботи в різних галузях економіки. Г. Кершенштейнером був запропонований принцип дуальної освіти, у рамках якого ті, хто навчався, отримували теоретичні знання у школі й розвивали практичні навички на виробництві [2].

В Охоронному законі кваліфікованого робітника 1897 року (Handwerkerschutzgesetz, Німеччина) було запропоновано навчання за дуальним принципом – практична освіта на виробництві та теоретичні заняття у професійній школі [15].



Під впливом цілого ряду чинників (скасування системи Гільдій, різниця у темпах індустріалізації різних країн світу, вплив філософських, політичних, релігійних, культурних поглядів) у першій половині ХХ століття в країнах Європи сформувались різні системи професійного навчання. Визначальний вплив на їх становлення та розвиток зробила індустріалізація, яка викликала соціально-економічні та технологічні зміни виробництва, глибоко змінила структуру суспільства, спосіб життя, характер соціальної взаємодії. Під дією індустріалізації характер європейської освіти змінювався. Процес індустріалізації не тільки не створив єдиної моделі чи системи професійної освіти, але й навпаки, зруйнував єдність методів професійної ремісничої підготовки, які встановлювались протягом століть та замінив їх іншими, більш сучасними. Безумовно, значний вплив на формування моделей професійної освіти цього періоду в європейських країнах становили культурні цінності, традиції, менталітет [9].

В цей період формуються сформувалися три основні, так звані «класичні» моделі освіти, які заклали основу сучасної системи професійної та вищої освіти в Європі: дуальна корпоративна модель (у Німеччині), державно-регульована модель (у Франції) та модель ліберального ринку (у Великобританії) [10, [11]. У даних моделях простежувалося підвищення ролі освіти для життя суспільства та суспільного розвитку, зміцнення ролі держави в освітньому процесі, взаємозв'язок між професійною освітою та підходами до управління економікою. Всі «класичні» моделі професійної підготовки, що сформувалися до першої половини ХХ століття, являли собою прототипи дуальної освіти, на основі яких європейські країни вели пошук нових шляхів зближення виробничого та професійного освітнього середовища [12].

Спроби замінити традиційні «класичні» європейські моделі професійної освіти на більш ефективні, альтернативні не мали успіху. Реформування системи професійної освіти у Великобританії та Франції на початку ХХ ст. відбувалося в рамках традиційних моделей, розроблених ще у ХІХ ст.

3.2 Дуальна система Німеччини

В Європі сучасна дуальна система виникла з послідовного розвитку та інтегрування кращих ідей педагогіки й економіки, спрямованих на розв'язання завдань підготовки кваліфікованих кадрів як основи конкурентоспроможності тієї чи іншої держави. Якісна та висококваліфікована робоча сила є запорукою процвітання кожної держави. Це твердження змішувало науковців та педагогів активно шукати нові форми навчання, об'єднувало інтереси та зусилля роботодавців та підприємців, закладів освіти й органів влади [6].

Поняття «дуальна система освіти» з'явилося у Німеччині та закріпилася законодавчо тільки у другій половині шістдесятих років ХХ століття, у зв'язку з введенням у 1969 р. закону про професійну освіту. До прийняття цього закону дуальна освіта регулювалась законами про торгівлю, ремесла, промисловість й



торгівельні палати [9]. Така система базувалась на принципі взаємозв'язку теорії з практикою, тобто передбачала одночасну теоретичну та практичну професійну підготовку. Навчання на виробництві відбувалося протягом 3-4 днів на тиждень, теоретичне навчання у навчальному закладі – 1-2 дні. Це сприяло засвоєнню професійних вмінь та навичок студентами ще під час навчання.

Дуальна освіта як особлива форма здобуття освіти набула поширення у Німеччині у 80-і роки ХХ століття, наразі здійснюється її розповсюдження у країнах, націлених на ефективний соціально-економічний розвиток.

Наразі, Німеччина є лідером з організації дуального навчання, що вирізняється розвиненою системою наставництва, практичною зорієнтованістю навчання та активною участю бізнесу у підготовці кадрів. Дуальна освіта Німеччини спрямована на удосконалення системи професійної підготовки робітничих кадрів, їх перепідготовку та підвищення кваліфікації відповідно до вимог працедавців. Така освіта забезпечує самовизначення молоді у житті, надає їй можливість досягти певної професійної кваліфікації, мотивує до оволодіння новими професіями, забезпечує трудову зайнятість та створює нові робочі місця на підприємствах. Вона характеризується поєднанням системи освіти й системи зайнятості населення [4].

Політика Німеччини у сфері дуальної професійної та вищої освіти спрямована на одержання кожним громадянином спеціальності та підтримку високого професійного рівня протягом усього трудового життя. Забезпечення високої якості підготовки кваліфікованих кадрів є одним з вагомих чинників розвитку Німеччини. Така підготовка передбачає вдосконалення практичної складової освітнього процесу, модернізацію навчальної практики, постійний моніторинг якості освіти.

Дуальна підготовка у Німеччині регламентується законодавчо (Закон про професійне навчання). Також, з 1981 року діють наступні законодавчі акти: «Про сприяння професійній освіті» (регулює питання планування та статистики професійної дуальної освіти), «Закон про охорону праці молоді» (регламентує заходи захисту для молоді, що здобуває дуальну освіту), «Договір про професійне навчання» [12].

Всі законодавчі акти спрямовані на те, щоб навчання відповідало потребам економіки, виробництва, ринку праці. Теоретичні знання повинні бути такими, щоб фахівець міг би швидко адаптуватись до зміни виробничих умов.

Федеральний уряд Німеччини відповідає за розробку концепції підготовки фахівців за дуальною системою. Затвердження переліку професій, що потребують підготовки в рамках дуальної освіти відбувається на загальнодержавному рівні. Воно реалізується в межах федеральної структури державного устрою та передбачає чіткий розподіл обов'язків між Урядом, Федеральними землями у сфері освіти (Länder) та виробничою галуззю. Управлінські аспекти державної політики у сфері дуальної освіти передбачають: державне регулювання (закони та нормативні акти), виробниче регулювання (укладання договорів між підприємствами та закладами освіти, забезпечення навчання на базах дуальних установ), корпоративне регулювання (контроль за дотриманням навчальних норм та вимог у процесі реалізації



дуального навчання). Впровадження стандартів дуальної освіти передбачає: проведення наукових досліджень, узгодження дуальних планів та програм, навчання.

Класична німецька дуальна система, що поєднує освіту з виробничим навчанням, вважається всесвітньо зразковою та експортована в багато країн світу. Вона передбачає реалізацію навчального процесу шляхом інтеграції виробничої діяльності учнів чи студентів в якості працівників (стажерів) та вивчення теоретичної частини в закладі освіти. Крім того, відбувається ускладнення навчальних (теоретичних) та практичних (виробничих) завдань протягом всього періоду навчання. Фінансування здійснюється за ліберальною моделлю.

Оцінка учнів та студентів як стажерів дуальних підприємств базується на трьох типах сертифікації:

- наприкінці навчання після успішного складання випускного іспиту. Така сертифікація є обов'язковою та незалежною від дуальних підприємств;
- оцінювання від суб'єкта господарювання;
- оцінювання у закладі професійної чи вищої освіти.

В рамках дуальної освіти професійна діяльність учнів чи студентів як найманих робітників закріплюється в Договорах (Ausbildungsvertrag.). У цих Договорах прописуються мета навчання та строки, освітня програма, тривалість регулярних й щоденних занять, порядок робіт, розмір оплати, тривалість учнівської (студентської) відпустки. Окремо визначено умови, відповідно до яких Договір може бути розірваний.

Запровадження німецької системи дуальної освіти в інших країнах світу виявилось менш успішною. Її ефективність у Німеччині забезпечує ряд факторів:

- поетапність дуальної освіти у системі шкільної, професійної та вищої освіти;
- лояльності держави до компаній, що реалізують на своїй базі дуальну систему освіти.

Дуальну систему освіти підтримує держава, політики, суспільство, необхідна вона й самим компаніям. Її функціонування гарантує, що Німеччина постійно буде забезпечена кваліфікованими кадрами для виконання необхідної роботи [15]. Тобто дуальна система освіти, що забезпечує наявність кваліфікованих фахівців, створює передумови для успішного економічного розвитку і зростання конкурентоспроможності економіки Німеччини. [14].

Перехід із ХХ у ХХІ століття, що відбувся на основі модернізації та глобалізації суспільства, прогресивних технологій у виробництві, природокористуванні, інформаційній сферах, потребував нових перспектив розвитку науки та освіти, взаємодії виробничого, освітнього середовищ та ринку праці для врахування та підготовки професійно орієнтованих фахівців.

Відповідно до Болонської декларації, прийнятої у 1999 році, в 28 країнах Європи здійснюється дворівнева підготовка в рамках отримання дуальної освіти на рівні бакалаврату та магістратури. Варто відзначити, що далеко не всі



країни перейшли на єдину систему вищої дуальної освіти, а ті, що перейшли, часто зберігають елементи колишньої національної освітньої системи. Так, наприклад, в 2011 році Росія, Білорусія і Казахстан підписали Декларацію про Євразійську економічну інтеграцію, одним з напрямків якої було створення загальних освітніх стандартів. Проте, у кожній з цих країн існують свої правові норми в сфері освіти, які істотно відрізняються в ряді аспектів. Зокрема, у закладах вищої освіти Казахстану за дуальною формою здобуття освіти навчають бакалаврів та магістрів. В Росії збереглася кваліфікація фахівців, а в Білорусії відсутній рівень бакалаврату [5].

В даний час дуальне навчання завойовує популярність у всьому світі (Австрія, Нідерланди, Швеція, Угорщина, Китай тощо) та охоплює різні професії та різних сферах діяльності. Співпраця з Німеччиною щодо впровадження дуального навчання здійснюється більш ніж у 100 країнах світу [8]. Наразі, у багатьох європейських країнах основні види дуальної професійної підготовки фахівців набувають все більшої популярності. Вони пов'язані з періодами чергування навчання та безперервного навчання. Перший вид здобуття дуальної освіти «школа – підприємство» передбачає навчання осіб у віці 15 - 25 років протягом 2 - 4 років. Таке навчання передбачає поєднання теоретичної підготовки в центрах професійної підготовки молоді з практикою на підприємствах (Данія, Португалія, ФРН, Швейцарія, Фінляндія, Нідерланди). Інший вид здобуття дуальної освіти - безперервна підготовка, забезпечує підвищення кваліфікації робітників без відриву від виробництва або з короткочасним відривом (Португалія, Іспанія, Бельгія, Норвегія).

Висновки

У роботі охарактеризовано деякі аспекти історичного розвитку дуальної освіти. Розглянуто дуальну форму здобуття освіти на прикладі Німеччини. Відзначено, що в межах дуальної освіти студенти отримують практичні навички та оволодівають знаннями сучасної теорії та практики, вчаться діяти в реальних виробничих умовах. В останні роки така освіта віднайшла схвалення у більшості країн світі, завдяки високій якості та ґрунтовності, широкому вибору моделей та освітніх програм, високим показникам працевлаштування випускників дуальних закладів освіти [1].



ГЛАВА 4. О ХАРАКТЕРИСТИКАХ МОДЕЛЕЙ И МЕТОДОВ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ

ABOUT FEATURES OF MODELS AND METHODS OF KNOWLEDGE CONTROL
ПРО ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛЕЙ І МЕТОДІВ ОЦІНКИ ЗНАНЬ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-021

Introduction

The relevance of the topic of this paper is due to the fact that by creating conditions that make it possible within educational institutions to carry out the solution of special development problems, opportunities are provided for the formation of an independent person who will live in modern society. There are sets of competencies in different types of education. As a result, we will come to the preparation of competent graduates in the broad sense of this concept: a person who knows how, knows, is socially determined, active and self-sufficient. The relevance of the research topic is also related to the requirements for improving the quality of education. The purpose of the paper is to analyze models and methods of knowledge control.

4.1. Evolution of knowledge control

With the development of information telecommunication and computer technology there are new possibilities in the field of educational technology [1, 2]. It is possible to allocate five stages of the evolution of knowledge control (KC), which reflect the forms of its organization and the role of the teacher in this process.

First of all, there is the traditional approach based on lectures, laboratory works, practical works, etc.

It is possible to use tests that are printed on paper and distributed to students.

Tests can be carried out on special technical devices or on computers.

Training and knowledge testing can be conducted on the basis of application of network technologies

Use in the educational processes of specific approaches depends on the technical and/or methodological support of educational institutions, as well as the possibility of using a teacher in his work of computer technology [3].

Compared to traditional forms of short circuit, computer control of knowledge, abilities and skills characterized by certain advantages: using the most modern methods of examination and evaluation of students' knowledge, modern information technology, can be adapted to the individual characteristics of students.

It is important to understand that the use of computer technology in the educational process requires a more clear and unambiguous definition of control objectives, selection of pedagogical material to assess knowledge and skills of students, with the goal of testing, as well as the development of model monitoring and evaluation of knowledge.

With the advent of the Internet, obtaining information of any type has ceased to



be a problem [4].

But another arose - the provision of this information in an understandable and accessible way for the user. Without a doubt, it's good to have a whole library in your pocket, but as practice shows, this is not always convenient.

In this regard, it is necessary to create new types of information.

As you know, the best way to perceive information is visual. Modern technologies allow you to create multimedia applications in which the material presented is supported by examples in the form of images or video clips.

This approach helps to quickly remember any information for a long time.

That is why in our time, automated training programs, tutorials, and presentations have begun to gain popularity.

As a result of this, a modern teacher must inevitably master new educational approaches based on the means and methods of individual computer training. In the general case, the teacher gains access to computer facilities, the information environment, and software products designed to provide teaching activities. All these tools form complexes of automated training systems.

4.2. Aspects of computer knowledge control

The problems of computer control of knowledge usually are analyzed in two aspects: methodological and technical [5].

Methodological aspects of the control of knowledge affect the decision of pedagogical and psychological issues, that is, the organization of the fault is considered from the point of view of didactics. Among the methodological characteristics we can specify:

The definition of the types and difficulty of questions to test the knowledge, abilities and skills of students. Tasks of control are that it is important to assess the adequacy of preparedness of the trainee to some of the levels of assimilation of educational materials. Evaluation of quality of knowledge at each level (knowledge, abilities, skills) can be carried out through the use of different types of jobs.

Planning of the control of knowledge. The educational process is widely viewed as distributed in time the process of formation of the required knowledge, skills and abilities. In this case, estimation occurs in stages and allows for quality and full control. Depending on the time of testing there are four types of control of knowledge: baseline (pre) control, current, landmark and final control.

Definition of requirements regarding how a set of questions and tasks for the survey. Then is determined by the type and purpose of monitoring.

There are different approaches on the formation of tasks for control: random sequence of questions and tasks, which have different complexity, difficulty and importance; a special set of tasks which have different complexity, created for specific checks or comprehensive level of training and placed in the specified sequence, etc.

The technical aspect is concerned, first and foremost, the implementation of the planned control of knowledge [6, 7]. This selects the appropriate algorithm for the



assessment tests. Among the technical characteristics are:

The designation of a set of control tasks based on the selected approach. Given the purpose and type of the control is automatically task (or set of tasks) to control and issue it to the student, that is, the control is implemented by generating control tasks taking into account the different parameters of the control of knowledge.

Selection and application of the control system parameters of KC. The control parameters can be divided into three groups: parameters characterizing the individual task and its execution; the parameters that characterize the work of the student with a set of control tasks; the parameters used to configure the algorithm (usually set by the teacher, but may have pre-set values).

The holding of a choice of algorithm for the implementation of assessments of students' knowledge. In any algorithm of knowledge assessment provides for the collection, analysis or transformation of data obtained in the control process, and the formation of the assessment. Can be options, when considering the total score, rating, rank. Distinguish between algorithms that are used to provide a grade only after the completion of the control [8, 9]. We have analyzed the latest stage of the evaluation process. However, most of the algorithms used in parallel with the control of knowledge, when an assessment can be set for performance of individual tasks, control work or for the discipline as a whole, while the estimate must take into account in your method of conducting short circuit.

4.3. Classification of control methods and knowledge assessment models

In the process of control of knowledge it is possible to note three stages:

- 1) formation of questions for the fault on the basis of control tasks stored in the database;
- 2) the results of their student and receiving his answer, perhaps with feedback;
- 3) estimation.

The first two stages relate to the organization of process computer control at the third stage, on the basis of this algorithm, is calculated directly for control.

Thus, to control knowledge you must have:

- methods and models of organization (of) control;
- models identifying and assessing the knowledge and skills of the student by the execution of control tasks.

Methods of knowledge control can be divided into three classes:

- non-adaptive methods:
 - o the use of strict sequence;
 - o the use of random sampling;
 - o the application of the combined method;
- partially adaptive methods:
 - o use random sampling when considering the individual parameters of the model student (MS);
 - o conducting control on the basis of the answers of the student;
 - o the control-based model of educational material (the EM);



- o module-rating method;
- fully adaptive methods:
 - o the control model of the student;
 - o the control model of the student and educational material.

Methods of assessment of knowledge can be divided into three main classes, each of which includes several models:

- on the basis of quantitative criteria:
 - o the simplest model;
 - o models that take into account the types of jobs;
 - o models that take into account the characteristics of the tasks;
 - o models that take into account the characteristics of the tasks and parameters of KC;
- based on probabilistic criteria:
 - o models that take into account the probability of a correct response;
 - o models that take into account the uncertainty of the response;
- on the basis of classification criteria:
 - o model-based systems;
 - o models based on fuzzy sets.

It should be noted that no more than 10% of computer systems for educational purposes implement a truly adaptive approach to monitoring and evaluation of knowledge.

4.4. Methods of knowledge control and types of short-circuit

Table 1 gives key characteristics of the noted control methods.

Using strict consistency. A set of tasks for control is prepared in advance and placed in the system database. As a rule, this is the same sequence of questions for all students.

Using random sampling. A set of tasks is formed immediately before control based on tasks stored in the database, i.e. the test version is n randomly selected tasks.

Application of the combined method. It is based on “Random Sampling” supplemented by “Strict Sequence”. In such cases, the teacher asks one or more questions that must certainly be included in each version of the test. The remaining tasks will be randomly generated [10].

Random sampling, taking into account individual parameters of a model student. Job set also formed immediately before the control, but while generating, use the parameters of the student model (e.g., readiness level, etc.).

Control on the basis of the answers of the student. In this method the control is carried out according to a predetermined scenario, where as the parameter holding circuit, used student responses.

Control based on the model of educational material. In this method, the formation of a set of tasks for short-circuit occurs on the basis of the model of educational material (course, subject, section, topic), i.e. the sequence of issuing assignments for the same sequence of learning material according to the model of the



EM.

The use of module-rating method. The training material is separated into its individual components – modules, each of which is prepared in advance a set of control tasks. In the process short circuit the student are asked questions from the first module, the second, etc. after each student's response is evaluated, its rating. The transition to the following questions of the module is when a certain, pre-set rating.

Table 1

Control Methods and Applicable Models

	Control method	Method type	Used models and parameters
1	Strict sequence	Non-adaptive	No
2	Random sampling	Non-adaptive	No
3	Combined method	Non-adaptive	No
4	Random sampling taking into account individual parameters of the MS	Partially adaptive	Student model: level of preparedness
5	Control based on student responses	Partially adaptive	MS: current responses
6	Control based on the EM model	Partially adaptive	EM, MS models: level of preparedness
7	Modular Rating Method	Partially adaptive	MS: Student Rating
8	MS Control	Adaptive	MS
9	Control by MS and EM Adaptive	Adaptive	MS, EM Model

Control model students. This method takes into account many parameters of the model student. The script control is formed dynamically short-circuit.

Control model students and teaching materials. In this method, in the formation control tasks parameters are used as the model student, but the fault process is based on a model of educational material, given the relationship between the check concepts [11, 12].

The choice of method of conducting short circuit can be determined depending on: a) the completeness of information about the student and his work (the student model) used in the system; b) the planned type of control knowledge (source, current, mid-term, final).

4.5. Problems of quantitative assessment of quality in higher education

Indicators of the state accreditation in the Russian Federation is divided into two parts:

1. The indicators that determine the status of the institution according to its type (higher educational institution).
2. The indicators that are used to determine the type of a higher educational



institution (Institute, Academy, University).

Accreditation from the point of view of "higher education institutions" carried out by three indicators:

1. The contents and level of preparation.
2. The quality of training of graduates.
3. Educational activities in educational institutions.

In order to determine the type of the University, based on five indicators:

1. Range of ongoing basic education programs.
2. The possibility of continuing education in programs of postgraduate and additional professional education [13, 14].
3. Scientific-technical activity and its results.
4. The presence of methodical work.
5. Indicators of professional skill of pedagogical workers.

Indicators of self-examination in the University is considered as for further expansion and deepening of the evaluation. It covers indicators of state certification and accreditation of the University. Provides selective control by the state Commission of the results of the introspection of the University. Moreover, there are the mandatory comprehensive assessment of the activities of the University, which is held by the state Commission once in five years, many universities are created private, in a continuous manner the current system of education quality assessment.

When you create a system for evaluating the quality of education shouldn't be at that the world experience of quality management concentrated in the package of international standards of ISO 9000 series. In accordance with the international standard IDFM (Integrated Definition Function Modeling) a model for assessing the quality of any object consists of indicators, grouped into functionally homogeneous groups.

Not considering the descriptions of the models themselves, we present only the resulting recommendations for improving the system of measuring the quality of education [15, 16].

1. The system of indicators for assessing quality, both internal and external, should be considered as a single for all universities.

2. The whole set of quality indicators of higher education should be decomposed into separate functional groups according to their balance and homogeneity.

3. For each functional group, appropriate "reference" indicators should be introduced in the form of criteria values.

4. For each functional group, differential numerical estimates of their group level should be obtained based on a comparison of the real indicators of this group with the "reference" indicators.

5. The obtained numerical estimates of group levels should be ranked according to their significance and applied in the integral quality assessment.

6. When assessing both differential and integral quality levels, total estimates are unacceptable, which is universally accepted in modern practice.

We note that the implementation of the six formulated recommendations provides the following advantages: the leadership of universities - timely management decisions based on monitoring of quantitative assessments of the



differential and integral levels of quality of university education for the selected period; Ministry of Education - to monitor the quality of education in universities and its compliance with established criteria; independent organizations - conduct an objective ranking of the quality of higher education in universities.

The modern period of informatization [17] of education requires the development of methods of forming the scientific foundations of Informatics, information and communication technologies as a basic school subject. In the current environment, various types of intellectual and practical learning activities and educational work with use of means of information and communication technologies are certain methods, which are based on regularities of Informatics as fundamental science and presented its practical methods and tools, including search, simulation, visualization of the information about the study or the studied objects, phenomena of animate and inanimate nature, or about the different situations or literary materials, historical sources.

The study of information technologies requires the development of a foreign language in a large number of cases this is English. This is because a large number of documents comes in the original, and you must be prepared for its development. Also, the original scientific publications, for example, telecommunications technologies are not always quickly enough translated into the Russian language, and it may take a year or two, until there are enthusiast who will translate them and spread on the Internet. On the other hand, original work fast enough to be available to all, and they can learn. At events, the information technology specialist may have the ability to not only domestic but also foreign developers using knowledge of the English language.

Conclusion

Prospects for further research can be considered in determining the capabilities of the considered models and methods in the development of self-esteem of students. Due to the fact that these methods are applied, attractiveness appears in classes. They are one of the ways associated with the development of cognitive interests and creative abilities of students, their mental activity is intensified.



ГЛАВА 5. ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

OPPORTUNITIES AND PROSPECTS OF DISTANCE LEARNING IN RUSSIA
МОЖЛИВОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В РОСІЇ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-006

Введение.

Во всем мире в условиях перехода к информационному обществу возрастает необходимость применения инновационных приемов и методов к организации учебного процесса в системе высшего образования.

Особую остроту эта проблема приобрела в 2020 г. в связи с распространением эпидемии COVID-2019 и введением карантина. Высшие учебные заведения страны перешли на online – обучение. Форс-мажорная ситуация, которую, как водится, никто не ожидал, в целом не повлекла за собой катастрофических результатов – учебный процесс не был прерван. Нарботанные информационные технологии позволили обучающимся продолжить учебные занятия на значительном расстоянии от своего вуза.

Анализ технологий дистанционного обучения (ДО), которые позволяют преподавателям и студентам работать на расстоянии, показал преимущества этой формы образования: оно доступно независимо от места жительства и состояния здоровья; предоставляет возможность одновременного доступа ко всем необходимым учебным материалам; расширяет возможности для создания индивидуальных образовательных траекторий.

В настоящее время ДО представляет собой систематически организованный процесс обучения, формирования компетенций посредством использования совокупности традиционных и инновационных образовательных технологий с помощью специализированной информационно-образовательной среды [4].

Исторически первой формой дистанционного обучения было «обучение по переписке», которое появилось в России во второй половине XIX века.

ДО с применением информационных компьютерных технологий в нашей стране вошло в практику в 90-е годы XX в. В 1991 г. первые 20 российских студентов приступили к изучению курса Открытого университета Великобритании «Эффективный менеджер»; был создан Международный центр дистанционного образования ЛИНК (сейчас Международный институт менеджмента ЛИНК).

Разработка «Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования (ЕСДО) в России» была вызвана резко возросшим в XXI в. спросом на образовательные услуги. Но, к сожалению, в настоящее время, нет ни одного технического вуза, ведущего образовательный процесс с использованием новых технологий по всем учебным дисциплинам направлениям [1].

В современной научно-педагогической литературе сущностное толкование понятия «дистанционное обучение» предполагает новые подходы к



организации образовательного процесса, основанных, главным образом, на самостоятельной внеаудиторной работе студентов. Возможность устанавливать диалог с преподавателем они получают при помощи коммуникационно - информационных технологий [2, 15].

В современных реалиях дистанционная форма обучения является и важной составной частью системы непрерывного профессионального обучения. Так, В.Г. Домрачев считает, что ДО представляет собой «новую ступень заочного обучения с применением информационных технологий, видеотехники, аудиотехники» [3, 112].

Очевидно, что для успешного функционирования системы ДО необходимо существование следующих базовых подсистем: учебного заведения как организационной структуры ДО (провайдера ДО); системы правового обеспечения; базы данных учебно-справочных материалов (информационное обеспечение); технических и программных средств обеспечения технологии ДО; преподавателей; обучающихся [4].

Используя своеобразный набор педагогических приемов, система дистанционного образования создает оригинальную организационную структуру. В современных условиях инновационными информационными технологиями должны овладеть как преподаватели, так и обучающиеся. Показательно, что электронное обучение способствует формированию единого образовательного пространства.

На современном этапе внедрения в повседневную практику работы дистанционного обучения можно выделить несколько, наиболее часто применяемых, моделей ДО:

Консультационная модель. Обучающимся предоставляется возможность по расписанию, составленному на кафедре, общаться с преподавателями в режиме online, слушать лекции, получать необходимые рекомендации по выполнению внеаудиторной самостоятельной работы.

Модель Case-studies. «Кейс - технологии» предполагают анализ конкретных жизненных ситуаций, моделирующих будущую профессиональную деятельность обучающихся. Как правило студенты, проживающие компактно, например, в общежитии получают набор учебных материалов (кейс-комплект) и отрабатывают их согласно сценарию, предложенного преподавателем. К средствам обучения по модели Case-studies относятся учебно-методические пособия, аудио- и видеоматериалы, компьютерные программы, тест - контрольные задания, электронные учебники и др. Преподаватель разъясняет, как работать с ними, проводит проверку контрольных тестов, презентаций. При разборе кейс - комплекта студенты учатся верно оценивать ситуацию и сообразно ей принимать управленческие решения. При использовании данной технологии акцент в обучении делается не на репродуктивное овладение знаниями, а на активное самостоятельное осмысление теоретических вопросов.

Модель корреспонденции. В ее основе лежит организация перманентного обмена между студентами и преподавателем учебными материалами, самостоятельными практическими работами, творческими заданиями. Оптимально использование возможности электронной почты.



Модель регулируемого самообучения. Акцент сделан на выполнение обучающимся самостоятельной работы. При данной модели ДО активно используются проектные задания, контрольные вопросы по изучаемой теме дисциплины.

Модель сетевого обучения. На практике используется в социальной сети Интернет, например, в «Контактах». Обучающиеся получают для доступа к учебной информации логин и пароль. Общение с преподавателем ведется через электронную почту. Экзамены и зачеты проводятся с помощью видеоконференцсвязи.

В эту систему носителей образовательной в электронном варианте информации могут быть включены: традиционные учебники и учебные пособия; конспекты и презентации лекций; учебно-методические пособия по выполнению лабораторных (практических) работ, курсовых и дипломных проектов; видеофильмы и др. Главное, при этом то, что преподаватель должен хорошо ориентироваться в предлагаемых средствах обучения, четко формировать комплект учебной информации для выполнения дидактических задач.

На практике всех преподавателей работающих на ДО условно можно разделить на две группы: разработчиков учебных курсов и тьюторов, отвечающих за подготовку, наполнение контента и осуществляющих контроль за образовательным процессом. На практике это означает, что изменяется содержание педагогических функций преподавателя и, как следствие, особенность подхода к их подготовке.

Вместе с тем, ограничивающим фактором ДО стала невысокая степень прямого взаимодействия студентов с преподавателем. Как следствие, психологические особенности контактов преподавателя и обучающихся в условиях дистанционного обучения должны предполагать несколько отличный от традиционного подход к структурированию учебного материала. Каждая тема должна быть логически завершенной, содержать примерно равное количество новых дидактических единиц. Таким образом будет обеспечена равномерная загрузка студента в течение учебного семестра.

В современной мировой педагогической практике ДО широко используются методы логического структурирования учебного материала, позволяющие наглядно представить себе как всю совокупность дидактических единиц, так и их иерархию. Хорошим инструментом проектирования содержания учебного материала являются: опорные конспекты лекций; презентации, предполагающие визуализацию теоретического материала, схемы, таблицы и др. Темы дисциплины могут быть сгруппированы в модули, но в силу технологических особенностей дистанционного обучения их должно быть не более 3–8 [3, 110].

На рис. 1 продемонстрированы различия традиционной образовательной технологии и технологии дистанционного обучения.

При организации учебного процесса на основе интеграции традиционного и ДО значительную часть информационного материала можно перенести на



дистанционные формы организации образовательного процесса, включая способы онлайн - тестирования, контроля знаний, проведения консультаций. Таким образом, в настоящее время в реальности существуют и успешно работают уникальные возможности сочетания традиционных и дистанционных форм обучения. Такой подход достаточно перспективен [5].



Рис. 1. Модель интеграции традиционного очного и дистанционного обучения

С целью определения эффективности форм и методов дистанционного обучения, на базе Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева был проведен социологический опрос студентов (68 чел.) и преподавателей-экспертов (8 чел.).

Анализ результатов анкетирования позволяет констатировать, что число обучающихся, которые имеют компьютеры на работе и дома в личном пользовании, а также доступ в Интернет не является 100 % (рис. 2).



Рис. 2. Обеспеченность компьютерной техникой.



Вместе с тем, при данном уровне обеспеченностью компьютерами для персонального пользования количество респондентов, желающих обучаться с использованием Интернет-ресурсов, оказалось не столь значительным (43 %).

На вопрос «Каким средствам обучения вы отдаете предпочтения?» ответы респондентов распределились следующим образом (рис. 3).



Рис. 3. Предпочтения респондентов в выборе средств обучения.

Все данные средства обучения возможно успешно использовать при реализации телекоммуникационных технологий ДО.

Можно констатировать, что предпочтения респондентов отданы: тестовым заданиям (79,9%), учебно-методическим пособиям, (58,8 %) и мультимедиа-лекциям (46,3 %).

Дистанционное обучение в техническом университете происходит по графику с использованием комплекта встроенных функций: тесты, опросы, задания, чаты, практикумы и др. При этом, преподаватель может получить полную информацию по каждому студенту с диаграммами посещаемости и деталями выполнения заданий по каждому модулю.

В ходе опроса наибольший интерес вызвал вопрос: «Ваши предложения по развитию и совершенствованию дистанционного образования?» Ответы распределились следующим образом: для совершенствования дистанционного образования большинство респондентов (55 %) указали на необходимость усиления контроля за качеством подготовки специалистов; повышение престижа ДО (41 %), а 4 % респондентов – официальное признание документа об образовании, полученного дистанционно.

По мнению респондентов-экспертов, для совершенствования системы ДО следует усилить практическую составляющую в дистанционном образовании (67 %), сочетать дистанционное образование с очной формой обучения (39 %).

Система дистанционного образования, как любая образовательная система имеет преимущества и недостатки. В числе «плюсов» - технологичность. ДО с необходимостью предполагает обучение с использованием современных



программных и технических средств, позволяет создавать и передать яркую, динамичную визуальную информацию. Это значимо для современных молодых людей поколения «Z». Не менее важно и то, что ДО дает возможность оперативно передавать информацию на любые расстояния; позволяет хранить информацию в памяти компьютера, оперативно редактировать; не менее важна и возможность доступа к различным Интернет-источникам; возможность проведения электронных конференций и др.

В числе «плюсов» и то, что дистанционное обучение предоставляет студенту возможность выработать индивидуальный график обучения. Система ДО формирует у слушателей навыки самообразования, делает процесс обучения творческим и индивидуальным.

В числе недостатков дистанционной образовательной системы, на наш взгляд, можно назвать следующие:

- отсутствие прямого очного общения между обучающимися и преподавателем. Для ДО важна жесткая самодисциплина, а она показательна не для всех студентов;
- остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний;
- разработка курсов дистанционного обучения, трудоемкий и недостаточно апробированный процесс. Одним из путей решения указанной проблемы является создание и использование видео- и аудиофайлов.

Показательно, что в период пандемии некоторые образовательные онлайн-программы открыли бесплатный доступ для всех желающих. Например, проект Coursera сделал доступным свыше трех тысяч онлайн-программ. Конструкторы онлайн-курсов также предоставили доступ для университетов, чтобы те могли записывать лекции. Одним из самых популярных приложений INTERNET стали World Wide Web или WWW – «всемирная паутина», представляющие собой группу серверов, подключенных к INTERNET, и предлагающие страницы информации в графическом виде. Правда хватит ли «мощностей» для всех желающих, остается вопросом. Ясно одно: система образования в России в современных условиях резко начала искать методы дистанционного обучения, без которых, к сожалению, в ближайшее время не обойтись. А пока студенты реагируют на дистанционное обучение в вузах неоднозначно. Большинству некомфортно и сложно. Однако то, что они занимаются из дома и могут параллельно выполнять другую работу, смягчает ситуацию.

Выводы.

Информационные технологии вошли в систему образования всерьез и надолго. В настоящее время это признанная и значимая составляющая единой информационно-образовательной среды. Очень важно, чтобы ресурсы, созданные в рамках этих инновационных технологий, были доступными, обладали гибкостью и трансформируемостью, удовлетворяли запросы обучающихся.



Вместе с тем, думается, что при возможности выбора :

- обучающиеся все чаще будут выбирать онлайн курсы «чужих» профессоров. И в этом есть логика: если ты хочешь стать хорошим айти-специалистом, разумно прослушать лекции преподавателей Массачусетского технологического университета или МГТУ им. Н. Э. Баумана. Они сейчас доступны онлайн.

- возникнут «композитные степени». Обучающийся сможет сам выбирать онлайн - курсы разных университетов. А числиться будет в том учебном заведении, которое выдаст ему диплом магистра. Появятся вузы-интеграторы, которые помогут выстроить индивидуальную образовательную траекторию, опираясь на самые различные курсы.

- домашний компьютер все же не заменит вуз. Качество обучения прямо зависит и от качества образовательной среды. Она не может вся быть виртуальной. Университетам придется перестраивать свое пространство. Коворкинги и лаборатории могут заменить лекционные аудитории. В ближайшие десятилетия мир будет инвестировать в строительство принципиально новых кампусов.

- грань между основным и дополнительным образованием сотрется. Обучающиеся будут набирать курсы в зависимости от того, какие компетенции им нужно получить для успешной профессиональной деятельности, и не очень будут разбирать входят они в основной вузовский курс или же являются программой дополнительного образования.



ГЛАВА 6. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING ORGANIZATION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-018

Вступ

Вимушений карантин спричинив дуже багато проблем при організації навчального процесу у загальноосвітніх закладах освіти. Більшість закладів освіти здатні працювати лише через групи меседжерах, але це не є повноцінне дистанційне навчання.

Дистанційне навчання вимагає змін у всіх сферах освіти. Наприклад, є необхідним створення спеціальних навчальних матеріалів. Система дистанційного навчання повинна мати наступні компоненти: системне середовище дистанційного навчання з необхідними засобами для комунікації учасників дистанційного навчання, електронну базу навчальних матеріалів, віртуальні лабораторії, учасників дистанційного навчання та технічних спеціалістів, інтегровану у системне середовище дистанційного навчання систему керування і обліку дистанційного навчання[1,2].

6.1. Особливості організації дистанційного навчання

Вимушений перехід на дистанційну форму навчання змусило перебудовувати освітній процес, опанувати нові інструменти організації дистанційного навчання, змінити формат подачі матеріалу, навчитися ситуативно вирішувати проблеми, які виникають в процесі роботи, але й дало привід замислитися над цілим рядом запитань – як ефективно налагодити зворотній зв'язок, як оцінити (і чи потрібно оцінювати взагалі) навчальні досягнення учнів та ряд інших.

Запроваджуючи роботу закладу в умовах карантину, адміністрації закладу необхідно звернути увагу на

- наявність техніки і доступу до інтернет у вчителів та учнів,
- рівень сформованості самостійної роботи учнів початкової, основної та старшої школи,
- необхідність організації експрес-навчання викладачів.

Перед початком роботи бажано зробити онлайн- конференцію з учнями та їхніми батьками, обговорити форми співпраці та інші організаційні питання, скоординувати роботу всіх у зручному форматі. Завдання батьків — створити умови, щоб дитина могла навчатися вдома, завдання вчителів — навчати і давати зворотний зв'язок[3]. У цей період суттєво зростає і роль практичного психолога, логопеда та колекційного педагога. Під час карантину вони можуть



працювати ефективно(онлайн), зокрема:

- організувати проведення групових або індивідуальних консультацій для батьків, педагогів (тематичних або за запитом);
- систематично викладати просвітницьку інформацію для батьків на сайті закладу (теми щодо розвитку й виховання дитини, поради щодо організації домашніх занять з дітьми та змістовного спільного проведення дозвілля та ін.);
- здійснювати систематичну комунікацію з батьками та педагогічним колективом в соцмережах й інших групах;
- рекомендувати доступні для самостійного застосування батьками методики щодо зниження рівня тривожності дітей, вправи з психогімнастики, кінезіології, рухливі, розвивальні ігри тощо;
- інформувати про літературу та художні фільми сімейного перегляду, підготувати запитання для наступного обговорення прочитаного й побаченого;
- рекомендувати батькам, педагогам книги щодо підвищення рівня їх педагогічної компетенції;
- інформувати про проведення (онлайн) тематичних психологічних вебінарів, конференцій, навчальних проєктів тощо[4].

6.2. Засоби організації дистанційного навчання. Інструменти взаємодії між учасниками освітнього процесу

При організації дистанційного навчання учнів вчитель створює веб-ресурси чи використовує вже існуючі, обираючи їх на власний розсуд. При цьому учням має надати консультацію щодо використання того чи іншого сайту, виконання певних завдань, особливостей контролю та ін.

Критерії вибору веб-ресурсів наступні:

- відповідність поставленим методичним цілям;
- універсальність;
- зрозумілість інтерфейсу;
- параметри конфіденційності;
- сумісність з операційними системами.

На даний момент розроблено багато інструментів, які можна використати для того, щоб забезпечити взаємодію учасників навчального процесу (табл.1) [3,-5].

Таблиця 1.

Основні інструменти для забезпечення співпраці

Інструмент	Характеристика
Комунікація з групою (альтернативні ресурси - Flowdock, Slack, GoToMeeting, WebEx, Appear.in, Yammer, Skype, Hipchat, Google Hangouts, Whereby, UberConference).	



Zoom (zoom.us/download) — сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей	Додаток універсальний для багатьох операційних систем. Підключитися можна за ідентифікатором конференції, наявна можливість запланувати заняття заздалегідь. Є вбудована інтерактивна дошка. Недоліками є низький рівень безпеки й захищеності, випадки підключення до конференцій сторонніх осіб.
Організація навчального процесу	
Google Classroom- сервіс Google, за допомогою якого можна створити віртуальний клас	Додаток допомагає організувати всіх учнів в одному місці (до 250 людей в одному класі), надсилати їм завдання, слідкувати за виконанням, спілкуватися в спільному чаті та персональних повідомленнях. Універсальний для багатьох операційних систем.
Moodle — повнофункціональна система організації дистанційного навчання та створення електронних курсів	Ця система потребує встановлення на сервер, обов'язкового адміністрування на рівні закладу освіти. Перевагою є те, що розроблені курси можуть повторно використовуватись для різних груп учнів.
Інструменти спільної візуалізації	
Padlet — сервіс, який може замінити презентацію або дошку й допомагає організувати навчальний матеріал для конкретного уроку	віртуальна дошка, на якій можна розміщувати окремі плитки-дописи з текстовою інформацією, гіперпосиланнями, зображеннями, прикріплювати файли, аудіо-, відеозаписи. Можна ввімкнути режим коментування, у якому учні зможуть навіть додавати виконані роботи. Така організація взаємодії доцільна в межах уроків одного класу або кількох класів на нетривалий період, оскільки доступний простір швидко закінчується, у безкоштовному обліковому записі доступні лише три віртуальні дошки.
Google Slides	створення стандартних презентацій в онлайн-форматі (готову можна завантажити на комп'ютер або транслювати онлайн).
Piktochart	сервіс дає змогу створювати інфографіки, презентації, постери, флаєри та навіть ілюстрації для соціальних мереж (англомовний інтерфейс).
Prezi	урізноманітнює звичайні презентації, точно приверне увагу ваших учнів.
iDroo —	віртуальна дошка, що може стати чудовою заміною для дошки в класі (особливо актуально для вчителів математики й природничих наук, яким на занятті потрібно багато писати, малювати схеми, фігури тощо).
Miro —	віртуальна дошка, що дозволяє працювати над одним завданням кільком людям
Інструменти для перевірки знань учнів	
Google Sheets	Альтернатива класного журналу, де в таблицю внесені прізвища учнів та є відмітки про їхню присутність на занятті чи оцінки за виконані завдання.
Google Forms	у режимі «тестування» дозволяє встановлювати правильні відповіді та додавати пояснення до неправильних, оцінює й повідомляє учням результат автоматично
Kahoot	підходить для змагання між учнями під час уроку (питання висвітлюються на екрані вчителя, а відповідає кожен учень на своєму смартфоні)
Classtime .	можна оцінювати учнів у режимі живого часу або давати домашні завдання (автоматична перевірка).
Socrative	сервіс для інтерактивних опитувань.
Quizizz	дозволяє влаштовувати змагання між учнями чи давати домашні завдання (на відміну від Kahoot-у, тут учні бачать і запитання, і відповіді на власних смартфонах або комп'ютерах).
OnlineTestPad, LearningApps	підбірка вже готових завдань різних типів, також можна створювати власні



Skitch	найкраще підходить тим, хто перевіряє завдання, які учні надсилають у вигляді фото
---------------	--

6.3. Організація роботи з учнями, які проявляють інтерес до предметів природничо-математичного циклу в умовах дистанційного навчання

Предмети природничо-математичного циклу потребують особливої уваги, оскільки складають основу формування єдиної картини світу. Ці дисципліни є важливими для формування практичних професійних компетентностей учнів, які допоможуть їм у самовизначенні. Для того, щоб учні могли вивчати предмети поза школою, вчитель має знайомити та навчати застосовувати новітні технології, наприклад, комп'ютерні програми [6,7] або мобільні додатки – це відносно невеликі підпрограми, або частини програми мобільних пристроїв різного призначення [7]. Для вивчення точних та природничих наук існують різноманітні додатки:

- ігрові,
- вікторини,
- посібники,
- тести і т.д.

Хімічний софт поділяється на наступні групи: таблиці Д.І.Менделєєва (Електронна таблиця Д.І. Менделєєва, PL Table v4.40, Talbica NC 2.2, Mendelejev 1.2,2.2, EQTabla 5.20, Integral Scientist Periodic Table 3.13, The Elements Spectra 1.0.6, Періодична система 1.4.6.), для побудови структур (ChemOffice Ultra2005v.9.0, ChemWindow 5.1, ChemDraw Pro 11.0.1, Symyx Draw 3.1, ISIS Draw 2.4 / 2.5, ChemSketch v.12.01, CarboDraw 1.0, MarvinSketch 5.2.4, ChemPaster 2.1), програми, які дозволяють поставити коефіцієнти у рівняннях хімічних реакцій (Chemical Equation Expert 2.0, C-URAV 2.0, ChemBalance Wizard 1.0, Intelli Balancer 1.1, Chemical 1.0), проведення хімічних розрахунків (MoleCalc 1.0.2, Jmol 12.0.27, ChemSite 3.01, ChFormulas 1.0, FX ChemStruct 1.2, ChemWord Full 1.4, FX Equation 4.004.0), комплексні програми, програми для роботи з базами даних та віртуальні лабораторії (Electrochemical Cells Pro 2.2.0.6, Systematicchem Solution Viewer 1.1.9, Термодинамика 2.3, Chemister CDB 1.1., Chemical Formula Tutor 13, Chemix v2.01, Accelrys Accord Chem Explorer v 5.2, Chemlab v2.0). Найбільш розповсюджені Electrochemical Cells Pro та Marvin Beans. Electrochemical Cells Pro – являє собою віртуальну лабораторію для дослідження електрохімічних процесів. Marvin Beans – безкоштовний пакет редакторів хімічних формул, до складу якого входять: MarvinView – програма для перегляду дво- і тривимірних хімічних структур, MarvinSpace – програма для 3D-візуалізації молекул і MolConverter – конвертер хімічних форматів. Останній дозволяє перетворювати двомірні структури у тримірні.

Для вивчення хімії розроблені наступні мобільні додатки (табл. 2).

Подібні програми розроблені і для вивчення біології [6-8]. Серед



мобільних додатків найбільшого поширення набули електронні підручники, наприклад, «Вчитися біології», який складається з вікторин, формул, довідника термінів та понять, класифікації класів живих істот тощо. Подібні додатки, сумісні з IOS та Android-«Біологія», «Біологія – короткий довідник», «Молекулярна біологія», «Лекції з загальної біології», «Словник біологічних термінів».

Таблиця 2

Мобільні додатки для вивчення хімії

Назва мобільного додатку	Функції
Хімічні Реакції	призначено для розв'язку хімічних рівнянь реакцій з неорганічної хімії та обчислення молекулярної маси
Таблиця Менделєєва	Представлений таблицею хімічних елементів, які оформлені різнокольоровими кнопками, при натисканні на будь-яку — з'являється повна інформація про обраний хімічний елемент (ступені окиснення, радіус атома, температура кипіння, густина, питома електропровідність і т.д.)
Хімічні Формули Вікторина	призначений для визначення формул і їх запам'ятовування. Доцільно використовувати для тренування при вивченні назв сполук

В таблиці 3 наведений біологічний софт, який може бути корисний учням, що цікавляться біологією. Такі програми сумісні з різними операційними системами, але більшість з них є умовно-безкоштовними.

Таблиця 3

Біологічний софт та корисні веб-ресурси

Назва програми	Функції та можливості
Trees PRO HD	За допомогою вбудованого пошуку можна ідентифікувати дерево за його розміром, формою листків, плодами, квітами і так далі. Крім цього, додаток добре підходить для вивчення ботаніки – в нього включені невеликі тести, в яких вам потрібно визначити, що за дерево зображене на фото.
Creatures of Light та DINOSAURS.	Додатки для тих, хто цікавиться зоологією чи археологією. Містить відомості про різні види грибів, риб і рослин, що світяться, рештки динозаврів, а також безліч відео, фотографій та інтерактивних анімацій.
AnatomyLearning - 3D Atlas. (Android)	одна з кращих інтерактивних анатомій на сьогодні, що дозволяє дослідити тривимірну модель людського тіла. Відтепер у кожного є можливість запускати 3D-моделі і вивчати реалістичну роботу нашого скелета і м'язів, а також інші системи людського тіла.
айМолекула: Биология ДНК. (Android)	У додатку доступні 3 розділи біології: «РНК», «ДНК» та «Білки». У кожному розділі є свої інтерактивні моделі та 3D-анімації, детальні кольорові ілюстрації та захоплюючі факти.
Bacteria VR- 3D	Інтерактивні, добре візуалізовані 3D-анімації. Більшість моделей включають в себе мовний супровід і вбудовані анімації. Об'єкти містять також написи, захоплюючі ігри, анімовані завдання та інші візуальні елементи.
Achilles Achilles	Симулятор штучного життя та еволюції
Bauble	Менеджер колекцій біологічних видів
Garlic	Програмне забезпечення для дослідження мембранних білків



<p>Віртуальний мікроскоп http://micro.magnet.fsu.edu/primer/java/electronmicroscopy/magnify1/index.html</p>	<p>Надає можливість розглядати зображення як в скануючому електронному мікроскопі, управляти зміною параметрів зображення (змінювати масштаб, контрастність, яскравість і т.д.) так і вибір об'єктів із запропонованого списку (переважно зоологічні об'єкти - комахи, павукоподібні, деякі найпростіші).</p>
--	---

Продовження таблиці 3

Назва програми	Функції та можливості
<p>Pop http://www.hamovniki.net/~alchemist/project/POP.ARJ, 63 Кб)</p>	<p>Моделювання динаміки чисельності популяцій мікроорганізмів, а також макроорганізмів в різних умовах: моделі хижак-жертва, дія факторів, що лімітують, конкуренція за ресурси, епідеміологічні моделі поширення захворюваності в групах. Програма має понад 100 різних прикладів (переважно у вигляді графіків).</p>
<p>Worms http://www.hamovniki.net/~alchemist/project/WORMS.ARJ, 189 Кб) –</p>	<p>Оригінальна програма моделювання динаміки популяцій на площині. Моделюється життя кожної особини окремо на основі псевдовипадкових функцій: руху, спарювання, народження, смерті. Програма створює популяції трьох видів з власними параметрами для різних функцій, які еволюціонують, взаємодіють одна з одною, займають нові території, переходять в стаціонарний стан або зникають.</p>
<p>http://neuroguide.com</p>	<p>Представлені на сайті програми розділені на три категорії: on-line programs (онлайнві програми), Programs (програми), software collections (колекції програмного забезпечення).</p>
<p>Generezis</p>	<p>Безкоштовна програма, яка зберігає родоводи в форматі *.ged. Призначення - складання невеликих родоводів і підвищення інтересу до генеалогії; разом з тим використовується символіка (майже) відповідає науковим вимогам. Цілі використання: Підготовка завдань за готовими (створеним в програмі) родоводів.</p>
<p>Flash-гра(клітинна біологія) CellCraft</p>	<p>в доступній формі навчає основам клітинної біології - дає гравцеві знання про будову і функціонування клітин. Амеби під керівництвом гравця належить шукати ресурси, еволюціонувати і відбивати атаки вірусів. Гра створена в рамках Digital Media and Learning Competition.</p>
<p>Flash-гра(клітинна біологія) Phage Wars</p>	<p>гра про конкуренцію фагів. Необхідно вибрати фага з певними властивостями і намагася заселити клітини швидше, ніж це зроблять конкуренти. Як навчальне завдання можна спробувати грати різними типами фагів і з'ясувати, чи впливають (і як впливають) стартові умови, тобто обраний тип фага, на успіх у конкурентній боротьбі.</p>
<p>Програма візуалізації молекул "RasMol V2.7.5 Molecular Visualisation Program"</p>	<p>Існують версії програми під будь-яку операційну систему. Є також одновіконний версія програми - RasTop (праворуч), що дозволяє, до того ж, зберігати підготовлені для демонстрації моделі (з виділеними групами атомів, зручними способами відображення і т.п.). Virus Particle Explorer-Сайт з програмним інструментом, за допомогою якого можна для будь-якого ікосаедричного вірусу, структура капсомерів якого відома (і знаходиться в Банку білкових структур PDB) відтворити повну вірусну частинку. Моделі створюються у власному форматі з розширенням vdb, однак ці файли відмінно відкриваються RasMol</p>
<p>Neurosim for Windows</p>	<p>Симулятор роботи нейронів (Симулятор роботи нейронів)-</p>



	<p>моделює роботу як окремих нейронів, так і нейронних мереж. Ілюструє передачу нервового імпульсу з нейрона на нейрон, роботу групи нейронів, потенціали на мембрані (модель Ходжкіна-Хакслі), введення в клітку мікропипетки. Великий вибір параметрів, які можна довільно змінювати, ілюстрація процесів на графіках, в динаміці</p>
--	---

Застосування комп'ютерних програм та мобільних додатків як засобів дистанційної освіти при вивченні циклу природничих наук є перспективним напрямом і потребує подальшого дослідження. Різноманітність навчальних додатків постійно зростає, вони стають більш адаптовані до процесу навчання, що дозволяє використовувати їх при навчанні учнів.

Висновки

Дистанційна освіта-відносно нова організація освіти, що побудована на використанні нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самоосвіти. Воно дає можливість впроваджувати широкий спектр сучасних технологій та методик викладання матеріалу. Воно має ряд таких переваг, як гнучкість, актуальність, зручність, модульність, економічна ефективність, інтерактивність, інтернаціональність.



ГЛАВА 7. ФИТНЕС-ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

FITNESS-INNOVATIVE MEANS OF DEVELOPING THE PHYSICAL QUALITIES OF
STUDENTS

ФІТНЕС-ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-007

Введение

В настоящее время ухудшение состояния здоровья молодого поколения является проблемой современного общества. Возрастает роль физической культуры в системе высшего образования, в формировании культуры здоровья и здорового образа жизни студентов. Физическая культура объективно служит важнейшим фактором становления активной позиции молодого специалиста. Развитие физической культуры и спорта связано с постоянным увеличением её видового разнообразия, появлением новых форм физкультурно-спортивной деятельности, возрастанием популярности нетрадиционных систем физических упражнений, обновлением перечня видов спорта и спортивных дисциплин. Среди них довольно широкое распространение и признание получил так называемый «оздоровительный фитнес».

7.1. Фитнес.

Привычное понятие «физкультура» сегодня заменил более броский термин - «оздоровительный фитнес». Фитнес потеснил аэробику, она стала лишь частью фитнеса. Аэробика - это групповые программы, направленные на тренировку кардиореспираторной системы, а понятие фитнес имеет более широкий смысл.

Фитнес - это система занятий физической культурой, включающая не только поддержание хорошей физической формы, но и интеллектуальное, эмоциональное, социальное и духовное начало. Если не работает один из компонентов, то не действует и вся система. Таким образом, фитнес решает задачи оздоровления, сохранения здоровья, а также реабилитации организма, что сегодня является наиболее актуальным и значимым в системе высшего образования [1.с.70]. Сегодня фитнес - это увлекательные и полезные занятия физической культурой для людей самого разного возраста.

Достижения фитнеса настолько очевидны, что его признает и официальная медицина. Врачи сегодня используют фитнес-методику как средство восстановления после травм и лечения некоторых видов заболеваний. Ошибочное мнение, что поднятие тяжестей вредно для опорно-двигательного аппарата полностью опровергнуто, сегодня многими учеными доказано, что



упражнения с небольшими отягощениями помогают укрепить структуру костной и мышечной ткани. К фитнес-тренингам, одним из ключевых звеньев которого является релаксация, прибегают психоневрологи и психиатры. Методики аутотренинга и музыкотерапия хорошо помогают при лечении последствий стрессов и депрессий. Стретчинг и фитнес-йога - это методы мышечного расслабления и восстановления. Сегодня очевидно, что фитнес-тренинг повышает физиологические показатели представителей всех видов спорта, при этом снижает риск получения спортивных травм. В наше время трудно найти высококвалифицированного спортсмена, который бы не включал в свою тренировочную программу силовые упражнения с отягощениями и аэробику, заимствованные из фитнеса. Многие тренировочные занятия футбольных (баскетбольных, волейбольных и др.) команд включают разделы по различным фитнес-методикам под руководством специально подготовленных специалистов-тренеров. Если в 40-е годы за «шалости с железом» из команды могли отчислить, то теперь даже шахматисты регулярно посещают фитнес-центры для поддержания хорошей физической формы. Стремление к хорошему здоровью, внешней привлекательности, мышечной силе и уверенности в себе живет в каждом молодом человеке.

Способ давать выход своей физической активности за счет напряженных упражнений столь же древний, как само человечество. Самые здоровые, в физическом отношении, активные и проворные из пещерных людей не только выживали, но и захватывали лидерство в своих племенах. Интенсивный темп жизни XXI века. подтверждает, что без двигательной активности, физической культуры и занятий спортом, сегодня невозможно обойтись. Современная учебная деятельность студентов носит интенсивный характер, что приводит к значительным психофизическим перегрузкам, ухудшению усвоения учебного материала, нарушению оптимального состояния физической работоспособности. Данное положение усугубляется тем, что студенты нерационально используют режим труда и отдыха, у них не сформирована культура поддержания и укрепления психофизического здоровья средствами физической культуры и спорта [2.с.220]. Большинство студентов не рассматривают занятия физической культурой в высших учебных заведениях как альтернативу секции, кружку, тренировке и т.д., поскольку учебный процесс их физического воспитания имеет низкую эффективность и продуктивность. Для повышения интереса студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности необходимо использовать виды двигательной активности, наиболее распространённые среди молодежи. Сегодня, не случайно, одним из самых популярных видов оздоровительной физической нагрузки, в сочетании с удовольствием, привлекающих внимание студентов можно считать - фитнес.

Что дает фитнес человеку?

• *Внешний вид.* Внешний вид – важная часть невербального отношения, внешность, наружность, облик: мышцы подтянуты, функции опорно-двигательного и связочного аппаратов - улучшены, вес - нормализуется, настроение - стабилизируется, появляется возможность омоложения организма



на 10-15 лет.

- *Силу и выносливость.* Сила – способность человека преодолевать внешнее сопротивление за счет активности мышц. Выносливость – способность выполнять заданное физическое упражнение без потери мощности, преодолевая утомление. Тренированный организм бесспорно сильнее, стрессоустойчивее, выносливее и более приспособлен к различным нестандартным жизненным ситуациям.

- *Оптимальный вес.* Оптимальный вес – это тот вес, при котором вы чувствуете себя комфортно: здоровым и счастливым, работоспособным, позитивным и уверенным в себе. Чем больше мышечная масса, тем меньше жировая часть компонента. Тренированные мышцы сжигают калории не только во время тренировок, но и во время отдыха при восстановлении организма, так как регулярные занятия фитнесом стимулируют обмен веществ, совершенствуя жизненно-важные двигательные умения и навыки.

- *Гибкость.* Гибкость – способность выполнять упражнения с большой амплитудой. Стретчинг упражнения улучшают подвижность суставов, уменьшают отложение солей, совершенствуют гибкость занимающегося, нормализуют кровообращение, что снижает вероятность травм. Гибкость – один из факторов долголетия, который благотворно влияет на весь организм в целом.

- *Профилактика сердечно-сосудистых заболеваний.* Профилактика сердечно-сосудистых заболеваний – это координированный комплекс превентивных мер на общественном и индивидуальном уровне. Регулярность занятий, ведение здорового образа жизни и умеренные нагрузки – лучший способ укрепления сердечно-сосудистой системы. Во время занятий кровь, обогащенная кислородом и питательными веществами, активно движется, что является профилактикой образования тромбов и других опасных заболеваний.

- *Иммунитет.* Иммунная система – система биологических структур и процессов организма, обеспечивающих его защиту от инфекций, токсинов и инородных тел. Укрепление иммунитета – чередование труда и отдыха, регулярные занятия активными видами спорта – фитнесом, здоровое питание и рациональный режим дня.

- *Продление молодости.* Молодость – это свобода движений, улучшающая кровоснабжение каждого органа, их функциональную деятельность, поддерживая молодость всего организма. Продление молодости – правильный образ жизни, предполагающий активные занятия фитнесом, которые способствуют процессу ангиогенеза, образованию новых сосудов, питанию волос и кожи, все это ведёт к «омолаживающему» эффекту (А.Ольшанский). Не случайно, что в фитнесе нет возрастных границ.

- *Самоконтроль.* Самоконтроль – это возможность человека осознавать и контролировать ситуацию, процесс. Умение владеть собой, контролировать свои эмоции, мысли и поведение, принимать решение во время занятий и тренировок, приучать себя самостоятельно справляться с любой, сложной жизненной ситуацией. Самоконтроль – способность молодого человека концентрировать себя для достижения поставленных целей.



• *Жизненная сила.* Жизненная сила – специфические активные факторы жизни, доступные нашему внутреннему чувству самосонания. Молодой человек, активно занимающийся фитнесом, всегда полон энергией и оптимизмом, уверенностью в лучшем будущем. Активные занятия фитнесом аккумулируют энергию и выработку эндорфинов (гормонов радости), а это является залогом хорошего настроения, созданием «подушки безопасности» для нервной системы, характеризуется снижением негативное влияние стресса на клетки и ткани, формированием жизнерадостного взгляда на окружающий мир.

7.2. Социальное значение фитнеса.

Фитнес сегодня - это социальное явление. Занятия фитнесом способствуют воспитанию положительных качеств в молодом человеке, позволяющих ему отгородиться от разрушающих здоровье социальных, экологических и прочих катаклизмов. Занятия фитнесом - одно из наиболее эффективных средств борьбы со стрессами, улучшающих самочувствие, снимающих нервное напряжение, дающих возможность постоянно совершенствовать морфофункциональное статус человека. Научное сообщество называет современную эпоху «эпохой сидячей цивилизации». Это обусловлено повальной компьютеризацией процесса трудовой деятельности и общения человечества, а также тотальной автоматизацией средств перемещения. Такой образ жизни получил название гиподинамии, которая стала доминантой современного человека.

Научные исследования доказали, что длительное ограничение двигательной активности, гиподинамия, является антифизиологичным фактором, разрушающим организм на генетическом уровне, что может привести к ранней нетрудоспособности и увяданию организма в целом. Достижения современной цивилизации создают комфорт, обрекая человека на простой «мышечный голод», способствуют возникновению условий для снижения общей жизнедеятельности организма и ухудшения его состояния здоровья.

Вместе с тем современная эпоха предъявляет повышенные требования к здоровью человека. Возникает необходимость в формировании, сохранении и укреплении здоровья молодого человека используя пути реализации естественной формы адаптации к внешней среде, двигательную активность, которая является ведущей и универсальной. Это связано с тем, что в процессе длительной эволюции совершенствовались механизмы адаптации человека, направленные на оптимизацию и универсализацию эксплуатации двигательной активности. Научные факты дают основание считать, что двигательная активность в виде организованных занятий физической культурой по фитнес-программам является адекватным естественным фактором, способствующим повышению уровня здоровья и адаптационных возможностей организма в условиях стремительно меняющегося социума.



7.3. Базовые виды фитнеса.

Современная классическая аэробика имеет собственный хореографический «язык» - различные шаги, подскоки, скачки на месте, с продвижением вперед, в сторону, организованные в комбинации различной координационной сложности, выполняемые без пауз отдыха - в системе Non Stop, под музыкальное сопровождение 120-160 акцентов / мин.

Степ-аэробика. Особенностью ее является использование специальной степ-платформы, производство которой стало развиваться с выходом этой разновидности на «аэробную сцену». Платформа позволяет выполнять различные шаги, подскоки на нее и через нее в различных направлениях. Используются платформы и для выполнения упражнений для мышц брюшного пресса, спины и др.. Ярусное устройство платформы позволяет регулировать высоту, а следовательно, и физическую нагрузку, проводить занятия одновременно с людьми разного уровня подготовленности, индивидуализировать процесс.

Силовые виды фитнеса. Один из ведущих законов фитнеса - это соблюдение принципа гармоничного сочетания упражнений, направленных на улучшение работы сердечно-сосудистой системы и развитие силы. Среди групповых программ, предлагаемых спортивно-оздоровительными клубами, до 40-50% составляют различные упражнения для развития силы. Это занятия и упражнения для всех мышц тела, для верхней части, для мышц живота, спины. Для повышения эффективности подобных занятий широко применяются различные свободные веса: гантели, боди-бары (гимнастические палки), специальная штанга (памп), набивные мячи, гири, резиновые амортизаторы. Для увеличения нагрузки при выполнении силовых упражнений также используются различного рода эспандеры, которые используют в сочетании с другим фитнес-оборудованием.

Циклическая аэробика. Так можно назвать целую группу аэробных программ, где в основном используются не гимнастические или танцевальные упражнения, а циклические виды физической активности, которые выполняют под музыку с различными гимнастическими добавками (в основном движениями рук, туловища). Они являются прекрасным средством тренировки сердца и сосудов.

Программы на гибкость. Большой популярностью пользуются специальные упражнения на гибкость (flex), которые являются неотъемлемой частью занятий на развитие силы, позволяя избежать перенапряжения, боли в мышцах. Стретчинг - целый комплекс специальных упражнений, направленных на совершенствование гибкости, развития подвижности в суставах и эластичности мышц, которые полезны и необходимы, независимо от возраста, и степени развития гибкости. Стретчинг - это научная методика растяжения мышц, уходящая своими корнями в хатха-йогу, а также традиционную гимнастику и классические танцы. Они включены в подготовительную и заключительную часть занятий.



Комбинированные виды аэробики. Все чаще на практике мы встречаемся с комплексным подходом к созданию программ аэробики, который получил название версия-тренинг (versa training). Наиболее частыми их вариантами являются: основная форма (basic class format): 20 мин.- аэробной тренировки, 20 мин. - силовой, 20 минут. - стретчинг. Популярна степ-аэробика в сочетании с упражнениями с гантелями, штангой, резиновым амортизатором. Комбинированные виды аэробики часто организуются в виде интервальной тренировки, в которой чередуются части аэробной и анаэробной нагрузки с определенными интервалами отдыха, которые могут быть пассивными и активными. Структурно определяющим принципом интервальной тренировки является организационная форма, объединяющая средства как базовой, так и танцевальной аэробики. К комбинированным можно отнести и программы круговой аэробики, в основе которых лежит одна из организационных форм физической подготовки, разработанных в спорте, круговая тренировка.

7.4. Современные разновидности фитнеса.

Фантазии тренеров и специалистов в фитнесе неисчерпаемы: велосипед тоже стал аэробным тренажером. Американский велосипедист Джонни Джон Голдберг разработал систему тренировки, названную «спиннинг» (spinning), или «сайклинг» (cycling). Разработаны программы, в которых используются гребные тренажеры (rowing) и беговые дорожки (treadmills). Программы с элементами восточных видов единоборств (Martial Atr) - прекрасное средство оздоровительной тренировки. Большой популярностью у молодежи пользуется аэробика с элементами бокса и кикбоксинга. Особым спросом в последнее время пользуются занятия, в основе которых лежат элементы Аффробразильской борьбы - капоэйра.

В самостоятельный блок также выделились координационные тренировки, способствующие развитию способности удерживать равновесие. Фитнес-индустрия производит различное оборудование для координационных тренировок: специальные резиновые полусферы (BOSU), подвижные платформы (CORE), мягкие поролоновые валики, аэро - степи, резиновые модули и др.. Различные резиновые, набивные мячи традиционно используются в основной гимнастике и лечебной физкультуре, теперь они пришли и в фитнес. В аэробике особенно популярны программы со специальным пластиковым мячом диаметром от 35 до 65 см. Это вносит некоторый игровой момент в занятия, способствует тщательной проработке отдельных мышечных групп, развивает чувство равновесия, улучшает осанку, совершенствует координацию движений.

7.5. Теоретико – практическое содержание программы занятий фитнесом.

На сегодняшний день существует большое количество фитнес-программ.



Полная и сбалансированная фитнес - программа включает в себя четыре вида упражнений: упражнения для тренировки сердечно-сосудистой системы (аэробные упражнения); упражнения на развитие силы и выносливости мышц; упражнения на развитие гибкости (стретчинг); упражнения для расслабления [З.с.50].

Программа по фитнесу, которая предложена в данном издании, утверждена на заседании кафедры физического воспитания как раздел общей программы по физическому воспитанию для студентов НУ «ОЮА». Программа направлена на обучение, развитие и воспитание студентов, приобщение их к ценностям физической культуры и спорта, формирование знаний и навыков ведения здорового образа жизни, целью которой является повышение уровня физической подготовленности, внедрение прогрессивных форм, методов, средств и видов фитнеса в повседневную жизнь студентов. На этой основе также формируются умения самостоятельного проведения занятий с использованием средств фитнеса.

Программа построена на современных данных исследований отечественных и зарубежных ученых по теории, методике и организации занятий по фитнесу со студенческой молодежью.

В программу занятий из огромного разнообразия видов фитнеса включены три: классическая аэробика, фитбол-аэробика и степ-аэробика. При этом учитывались специфические особенности каждого вида: разносторонность, избирательность, стилизация движений, строгая регламентация, регулирование нагрузки за счет разнообразия вариантов одних и тех же упражнений для решения разных задач, эстетического воздействия занимающихся, полифункциональности и многоаспектности.

Программа по фитнесу для студентов НУ «ОЮА» разрабатывалась в соответствии с требованиями государственного стандарта высшего образования с рекомендациями по физической культуре, а также на основе учебно-методических пособий по фитнесу. При ее разработке мы опирались на педагогические принципы, справедливые для любой образовательно-воспитательной деятельности, на основе которых построен фундамент занятий со студентами в высших учебных заведениях: принцип сознательности и активности; принцип наглядности; принцип доступности и индивидуализации; принцип систематичности, а также другие принципы, выражающие специфику физического воспитания. Кроме того, при планировании оздоровительных фитнес-занятий необходимо учитывать три основных положения:

- 1) оздоровительное направление занятий строится с учетом семестровой цикличности;
- 2) воздействие каждого последующего занятия необходимо «накладывать» на «следы» предыдущего, закрепляя и углубляя их;
- 3) интервал отдыха между занятиями выдерживается в пределах, гарантирующих общую тенденцию восстановления и повышения работоспособности. Принципиальный методический смысл этого положения заключается в требовании не допускать излишне длительных интервалов между занятиями, обеспечивая преемственность между



ними.

Программа построена с учетом теоретического и практического разделов и осуществляется в течении всего учебного года на занятиях по расписанию. Дополнительно занимаются наиболее способные студенты, из числа которых комплектуется сборная команда академии.

Теоретический раздел программы предусматривает овладение студентами практических и специальных знаний в форме бесед, просмотров и анализа видеозаписей. В этот раздел включается занятие по технике безопасности, а так же темы: «Фитнес как часть физической культуры общества», «Основы здорового образа жизни», «Самоконтроль в процессе занятий фитнесом», «Основы самостоятельных занятий фитнесом», «Основы музыкальной грамотности».

Практические занятия проводятся по разделам общей, специальной физической и специально-технической подготовки. На них осуществляется разучивание упражнений, их совершенствование, осваиваются навыки проведения самостоятельных оздоровительных занятий. Заканчиваются практические занятия сдачей контрольных нормативов. При итоговом контроле учитывается освоение студентами всех разделов программы, выполнение нормативных требований разносторонней физической подготовленности, а также участие в показательных выступлениях в течении учебного года согласно планам физкультурно-оздоровительной и воспитательной работы кафедры, а также академии.

Задачи программы:

- привлечение максимально возможного числа студентов к систематическим занятиям фитнесом;
- содействие укреплению здоровья и закаливанию организма студентов;
- оптимальное развитие основных физических качеств (силы, быстроты, ловкости, гибкости, выносливости);
- обучение основам техники различных видов фитнеса и двигательным навыкам, необходимым для проведения самостоятельных физкультурно-оздоровительных занятий;
- сохранение высокого уровня работоспособности для последующей бытовой и профессиональной деятельности;
- воспитание морально-волевых и духовно-нравственных качеств;
- ознакомление с историей возникновения и развития фитнеса в зарубежных странах, формирование представлений о роли и значении средств фитнеса в развитии отечественной массовой культуры.

1) Содержание занятий по классической аэробике.

Освоение упражнений общего воздействия, с повышенными энергозатратами: интенсивные упражнения в устойчивом ритме (под музыку) с движениями руками, туловищем, ногами; упражнения танцевального характера. Овладение техникой составления связок и комбинаций. Ознакомление с травмоопасными упражнениями. Овладение указаниями, командами и символами – жестами, используемыми в аэробике.

Общая физическая подготовка



Задачи: подготовка сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма к работе большой интенсивности, общий «разогрев» мышц, увеличение подвижности связок и суставов организма.

С этой целью используются следующие упражнения:

Строевые упражнения: понятие «строй», «шеренга», «колонна», «ряд», «направляющий», «закрывающий», «интервал», «дистанция». Повороты направо, налево, кругом, вполоборота. Расчет. Построение в шеренгу, движение строевым и походным шагом, движения бегом, движения противходом, по диагонали, змейкой. Перестроения.

Общеразвивающие упражнения без предметов: для рук, для шеи и туловища, для ног.

Общеразвивающие упражнения с предметами: набивными мячами, гантелями, эластичной лентой.

Общеразвивающие упражнения с использованием снарядов: гимнастическая скамейка, гимнастическая стенка.

Общеразвивающие упражнения из других видов спорта: лёгкая атлетика, атлетическая гимнастика, восточные оздоровительные системы единоборств.

Специальная физическая подготовка

Задачи: развитие физических способностей организма, повышение функциональных возможностей и воспитание физических качеств занимающихся.

С этой целью используются следующие упражнения:

Аэробные упражнения. Аэробные упражнения – это физическая нагрузка, при которой необходимо наличие кислорода в течении продолжительного времени, что ведет к позитивным сдвигам в специальной физической подготовленности.

Упражнения для развития скоростно-силовых качеств. Прыжки со скакалкой, подъём на носки стоя лицом к гимнастической стенке на гимнастической стенке, пружинный шаг, пружинный бег, прыжки на одной и двух ногах с продвижением, прыжки из глубокого приседа, прыжки с высоты.

Упражнения для развития координации движений. Выполнение базовых шагов с различными перемещениями спортивной аэробики с различными движениями руками. Выполнение отдельных элементов в условиях уменьшенной площадки.

Специальная техническая подготовка

Задачи: укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем, повышение уровня физической подготовленности и работоспособности занимающихся, овладение техникой выполнения умений и навыков классической аэробики. С этой целью используются следующие упражнения: *Базовые шаги классической аэробики (обучение и совершенствование).* Базовые шаги:

Марш (march-«М») March – “М” Туловище при выполнении обычной ходьбы (марша) держать прямо, без излишнего напряжения, руки работают разноименно, колено опорной ноги слегка согнуто. Шаги выполняются мягко, без «удара» ногой об пол. Ходьба выполняется: на месте, с продвижением



вперед, назад, по диагонали, кругу, с пружинным движением коленей. *Basic Step*, *Basic step* – “В” Из и.п. – основная стойка, шаг одной ногой вперед, затем другую представляем к первой на том же уровне, в и.п. .

V step – “V” Из и.п. – ноги вместе, колени слегка согнуты, «раз» - шаг правой (левой) вперед в сторону, «два» - шаг левой (правой) вперед в сторону, «три» - шаг правой (левой) назад в и.п., «четыре» - то же, что счет «три», но левой (правой) ногой. Разновидности V- шага: с продвижением назад, с поворотом направо, налево, кругом.

Шаги Zorba – “Zo”. И.п. ноги вместе – «раз» - правая (левая) в сторону, «два» - левая (правая) скрестно вперед, «три» - правая (левая) в сторону, «четыре» - левая (правая) скрестно назад.

Kick bail Change – “Кbc” И.п. ноги вместе – «раз» - поднять правую (левую) невысоко вперед, «два» - синкопированным движением переступить с правой (левой) на левую (правую), «три»-«четыре» - повторить «раз»-«два» .

Step Touch – “ST” Работаящая нога ставится на пол с перекатом от носка к пятке. И.п. основная стойка – «раз» - правая (левая) в сторону, «два» - левая (правая) приставляется на полупальцы или всю стопу, «три» - левая (правая) в сторону, «четыре» - и.п.

Step-cross – “Sc” И.п. – основная стойка «раз» - шаг правой (левой) вперед, «два» - левая (правая) скрестно впереди опорной ноги, «три» - правая (левая) назад, «четыре» - и.п.

Шаги низкой интенсивности: шаг с поворотом *Pivot turn*; *Pivot* – “Pt” Представляет собой разновидность марша (обычной ходьбы) с поворотом кругом, который выполняется на двух ногах. Затем движение повторяется. Полный цикл выполняется на 4 счета. Туловище прямое, колени слегка согнуты. Обращается внимание на четкий поворот туловища, плечи не должны отставать от движения всего тела.

Toe touch, Heel touch - выставление ноги на носок, на пятку *Toe touch* (*Heel touch*) – “Tt”, (“Ht”) И. п. – ноги вместе, «раз» - шаг правой ногой в сторону, «два» - левую ногу ставим на носок перед собой, «три» - левой ногой шаг в сторону, «четыре» - правую ногу ставим на носок перед собой. «Ht» выполняется аналогично, только вперед ногу ставим на пятку. *Открытый шаг Open-step; Open Step (Step out)*- “Os”, (“S out”) И. п. – ноги врозь, «раз» - полуприсед на обеих ногах, «два» - перенос центра тяжести на правую ногу, левый носок на полу, «три» - полуприсед на обеих ногах, «четыре» - перенос центра тяжести на левую ногу, правый носок на полу. *Виноградная лоза (Grape vine)*. Два приставных шага в сторону (*Step line*), *выпад L unge, мамбо Mb*, скрестный шаг *Gross step*.

Шаги высокой интенсивности: подъем колена вверх *Knee up, Knee up* – “Ku” Бедро согнутой ноги – параллельно полу, колено опорной ноги слегка согнуто. И.п. основная стойка – «раз» - правая (левая) в сторону, «два» - поднять бедро левой (правой), «три» - левая (правая) опускаем в сторону, «четыре» - поднять бедро правой (левой) ноги. подъем ноги в сторону *Lift leg side*, захлест ноги назад *Leg curl*, махи сгибаемая-разгибаемая ногу *Kick*-«К».

Kick – “К”. Движение выполняется с выворотным положением бедра –



пятка вниз. Амплитуда ограничивается анатомически возможным движением в тазобедренном суставе. И.п. основная стойка – «раз» - правая (левая) в сторону, «два» - поднять прямую левую (правую) вперед, «три» - левая (правая) в сторону, «четыре» - поднять прямую правую (левую) вперед.

Lift side – “LS” Движение выполняется аналогично движению Kick – “К”, только поднятие ноги производится в сторону.

Lunge – “L” И. п. – ноги вместе, «раз» - отводим правую ногу назад, приседая на левой ноге, «два» - ноги вместе, «три» - отводим левую ногу назад, приседая на правой ноге, «четыре» - ноги вместе.

Curl – “Cu” Переход с ноги на ногу с одновременным сгибанием свободной ноги назад, колено свободной ноги вниз (невыворотно). И.п. основная стойка – «раз» - правая (левая) в сторону, «два» - согнуть левую (правую) назад, «три» - левая (правая) в сторону, «четыре» - согнуть правую (левую) назад.

Шаги высокой ударности: бег Jog, подскоки Skip, rick kick, пони (Pony), прыжки (Scoop, Pendulum), прыжки ноги вместе и ноги врозь Jumping jack.

Движения руками, разучиваемые после освоения базовых шагов.

- Движение руками низкой амплитуды: сокращение бицепса Biceps curl, низкая гребля Low row, низкий удар Low pinch, сокращение трицепса сзади Triceps press back.

- Движение руками средней амплитуды: высокая гребля Upright row, подъемы рук в стороны Side lateral rises, подъемы рук вперед Front shoulder rises, плечевой удар Shoulder punch, двойной боковой в сторону Double side out, вперед в сторону L-side.

- Движения руками высокой амплитуды: сгибание рук над головой Alternating overhead press, вперед-вверх L-front, вперед вниз Slise.

Основные виды передвижений. Тустеп, полька, скоттиш, подскок, скольжение, галоп, пони, ча-ча-ча, чарльстон, скрестный шаг, прыжки на месте и с продвижением в различных направлениях на одной ноге, сгибая другую назад и разгибая вперед книзу или в сторону книзу.

Хореографическая подготовка.

Элементы классического танца: Основные позиции ног и рук в классическом танце: I, II, III, IV, V позиции ног и подготовительная, I, II, III позиции рук. Основные элементы экзерсиса: полуприседания (деми плие); приседания (гран плие); круги ногами по полу (рон де жамб пар тер); подъем на полупальцы (релеве); махи ногами на 90 гр. и выше в 3 и 5 позициях (гран батман жете); махи ногами вперед-назад (гран батман жете баланс); поднимание ноги вперед, в сторону, назад в 3 и 5 позициях (батман девелопе).

Элементы народного танца: Основные положения рук: исходная позиция, 1-я, 2-я, 3-я позиции. Основные положения корпуса, плеч, головы. Ходы и движения на месте: ходы и проходки, простой бытовой шаг, переменный ход на всю ступню, с шагом на каблук.

Элементы эстрадного танца: модерн, джаз, хип-хоп, латина, ча-ча-ча, диско, салса, рок-н-ролл.

Примерный план практического занятия по классической аэробике.

Цель: Формирование у студентов знаний и умений, навыков выполнения и



использования основных элементов и связок классической аэробики.

Задачи:

1). Ознакомить с техникой безопасности при выполнении основных элементов классической аэробики, с основами танцевальных движений и хореографии.

2). Обучить основным базовым шагам классической аэробики, перемещениям в различных направлениях и движениям рук;

3). Совершенствовать индивидуальный уровень физической подготовленности занимающихся, а также умений согласовывать свои движения с музыкой.

Ход занятия.

1. Подготовительная часть: Построение, сообщение задач, ознакомление с правилами по технике безопасности, уточнение самочувствия занимающихся, проверка ЧСС.

Обще - развивающие упражнения (ОРУ):

И.п. – о.с., руки на пояс. Подъемы на полупальцы («ре-ля-ве»). 16 раз в медленном, 16 раз в быстром темпе.

И.п. – о.с. руки к плечам, предплечья вниз. Переход с ноги на ногу, противоположная рука вниз - щелчок пальцами в такт музыки. 8-10 раз.

И.п. – о.с. руки к плечам, предплечья вниз. Полуприсед (плие) на двух ногах, щелчок пальцами в такт музыки. 8-16 раз.

И.п. – о.с. руки к плечам, предплечья вниз. Полуприсед (плие) на двух ногах с поворотом туловища в сторону и отведением рук назад - книзу. 8-16 раз.

-Обучение основным базовым шагам классической аэробики: марш (march-M”) March, Toe touch – “Tt”, Lunge – “L”, Knee up – “Ku”, Curl – “Ct”, Kick – “K”, Step-gross – “Sc”, Zorba – “Zo”, Step Touch – “ST”, Pivon – “Pt”, Open Step – “Os”.

-Обучение основным видам перемещений базовой аэробики и различным направлениям движений.

-Небольшие подскоки на двух ногах, руки внизу, расслаблены. 16-32 раза.

2. Основная часть: совершенствование индивидуального уровня физической подготовленности:

И.п.: стойка ноги врозь. Поднимание плеч. 4-8 раз.

И.п.: стойка ноги врозь. Поочередное поднимание плеч (правое, левое). 8-12 раз.

И.п.: стойка ноги врозь, руки на поясе. Поднимание плеч с подъемом на носки «ре-ля-ве». 4-8 раз.

И.п.: стойка ноги врозь. руки в стороны. Скрестные движения руками перед грудью полуприседая вниз и в и.п. Руки прямые, 16-32 раза.

И.п.: стойка ноги врозь, руки в стороны, ладони вверх. Круговые движения в плечевых суставах вперед и назад с движением корпуса вправо и влево. 16-32 раза.

И.п.: стойка ноги врозь чуть шире плеч, полуприсед на обеих ногах, руки перед грудью согнуты, кисти сжаты в кулаках. Разгибание рук в стороны,



вверх, выпрямляя ноги и поворачивая корпус вправо и влево. 4-8 раз в каждую сторону.

И.п.: стойка ноги врозь, руки на бедрах. Движение грудной клетки вправо - влево. 16-24 раза.

И.п.: стойка ноги врозь, руки на голове, локти в стороны. Движения таза вправо, вперед, влево, назад (прогнуться в поясничном отделе позвоночника). 4-8 раз в каждую сторону.

И.п.: стойка ноги врозь, руки на поясе. Пружинящие наклоны вперед прогнувшись, назад. 8-16 раз. То же сгибая ноги при наклоне вперед.

И.п.: стойка ноги чуть шире плеч, руки в стороны. Наклоны в стороны, руки вверх по 4 раза в каждую (повторить 2 раза) по 2 раза (повторить 4 раза), по одному разу (выполнить 8 раз).

И.п.: широкая стойка ноги врозь, руки за спину. Выпад вправо с наклоном туловища вперед. То же влево. По 4-8 раз.

Бег, сгибая ноги вперед, назад с различными движениями рук. 1-3 мин.

Скачки на двух ногах с поворотами таза направо, налево. Скачки на двух ногах с поворотами таза направо с приседанием (твист»), на одной ноге с маховыми движениями другой вперед. 1-3 мин.

Ходьба на месте пружинящим шагом, с подниманием рук вверх и опусканием вниз медленно (восстанавливая дыхание).

И. п. сед на полу, руки в упоре сзади. Поочередное и одновременное сгибание и разгибание стоп. 2-4 раза.

И. п.: сед согнув ноги, руки в упоре сзади. Поочередное и одновременное разгибание ног вперед. 8-16 раз.

И.п.: сидя, руки сзади на предплечьях. Махи поочередно вперед согнутой, прямой ногой. 8 раз каждой ногой.

И.п.: лежа на боку, руки впереди на полу. Махи ногой в сторону, вперед, назад согнутой, прямой. 8 раз на левом и правом боку.

И.п.: сед по-восточному, руки на коленях. Повороты головы направо, налево. Круговые движения головой вправо, влево с небольшим наклоном туловища. Повторить 4-8 раз.

3. Заключительная часть:

И.п.: лежа на спине, руки вдоль туловища. «Улитка» - приподнять голову, грудной отдел позвоночника, руки вперед. Повторять медленно, восстанавливая дыхание.

И.п. упор на коленях. Выгибание, прогибание спины с последующим отжиманием от пола. 4-8 раз.

И.п. сидя на коленях. Медленные наклоны вперед, руки тянутся вперед. 8-16 раз.

Подведение итогов занятий, измерение ЧСС (сидя), заполнение дневника самоконтроля, домашнее задание.

2) Содержание практических занятий по футбол-аэробике

Занятия футболом дают уникальную возможность воздействовать на мышцы спины и позвоночника. Повышается тонус мышц, улучшается их взаимная координация, улучшается работа вестибулярного аппарата,



улучшается рельеф всего тела. Широкий и многогранный оздоровительный эффект упражнений, выполняемых на фитболе.

Общая физическая подготовка

Задачи: подготовка сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма к работе большой интенсивности, общий «разогрев» мышц, увеличение подвижности связок и суставов организма.

С этой целью используются следующие упражнения:

Строевые. Построения, перестроения, повороты, различные виды фигурной маршировки. Разновидности ходьбы, бега, прыжков на месте и в движении, упражнения с мячом.

Общеразвивающие упражнения с фитболом (без дополнительных предметов). В фитбол-аэробике общеразвивающие упражнения можно выполнять из исходных положений – стоя, сидя, лежа на животе, лежа на спине, боку, в упорах. Мяч используется как: опора, предмет, препятствие, отягощение, ориентир, амортизатор, тренажер, массажер. Все упражнения делятся по анатомическому признаку для рук и плечевого пояса (пальцев и кисти, увеличения подвижности в суставах и развития гибкости), для шеи и туловища (мышц шеи, мышц брюшного пресса, косых мышц туловища, увеличения подвижности и развития гибкости), для ног и тазовой области (мышц стопы и голени, бедра, таза, развития гибкости, для расслабления мышц).

С набивными мячами и чиболами (вес 1-3 кг) сидя и лежа на мяче: поднимание и опускание мяча прямыми руками вперед, вверх, в стороны; тоже одной рукой; броски мяча вверх обеими руками и ловля его на согнутые, броски мяча от груди, сбоку, из-за головы, движения руками по дуге и кругу в различных плоскостях и направлениях; наклоны, повороты, держа мяч над головой, перед собой, за головой.

С гантелями (вес 0,5 – 1 кг) сидя и лежа на мяче: из различных исходных положений (руки вниз, вперед, в стороны) сгибание и разгибание одной руки; тоже двумя руками; круговые движения руками в разных направлениях; различные движения туловищем (наклоны, повороты) и др. В сочетании с различными движениями руками (гантели в обеих руках).

На гимнастической стенке: сидя лицом к стенке, прижимая мяч к полу, поочередно оттягивать стопы от себя и на себя; из упора лежа сзади на предплечья согнуть и поставить в центр мяча на всю стопу в упор на мяч; шаги на месте с ударом стопами в центр мяча; пятки врозь-вместе, опираясь стопами о мяч из упора лежа сзади на предплечьях; сгибания-разгибание ног вперед на мяч; катание мяча ногами к себе и от себя, поочередно поднимание и опускание носков на себя и от себя, ноги на мяче.

Из других видов спорта. «Школа мяча»: бросок мяча вверх и его ловля; удар мяча об пол и его ловля; бросок мяча вверх с падением мяча на пол и его ловля; бросок мяча об пол, отскок мяча от пола вверх и его ловля, перекаты мяча по полу. **Баскетбол:** ведение мяча одной рукой, броски двумя руками от груди, из-за головы. **Футбол:** ведение мяча ногами, обводка, удары по мячу стопой, коленом. **Восточные виды гимнастики:** упражнения китайской



оздоровительной гимнастики сидя на фитболе.

Специальная физическая подготовка.

Задачи: развитие физических способностей организма, повышение его функциональных возможностей, воспитание физических качеств занимающихся.

С этой целью используются следующие упражнения:

Для развития амплитуды и гибкости: Футбол-йога: упражнения йоги с фитболом из различных исходных положений (стоя, сидя, лежа на спине, лежа на животе, лежа на боку), используя мяч как опору, предмет, массажер.

Deep stretch (стретчинг) на фитболе: занятия с использованием упражнений на растягивание и расслабление.

Пилатес на мяче: концентрация внимания, выполнение упражнений без пауз и остановок, контроль за техникой выполнения, постановка правильного дыхания, централизация.

Для формирования осанки: из и.п. лежа на мяче, руки за спиной (головой, перед собой), поднимание корпуса вверх; в группировке прижать фитбол к коленям и покачаться на спине; из и.п. лежа на мяче, мяч под бедрами и коленями, отталкиваясь вперёд руками, согнуть колени, перекатив мяч под голень, руки на полу, затем принять и.п.; скручивание туловища – из и.п. лежа на мяче, прямые руки вытянуты вперед, повороты вытянутых рук вправо и влево, пока плечо не оторвется от мяча; приседания с мячом, прижимая мяч спиной к стене; и.п.: прямые ноги опираются на пятки, спина и ягодицы на мяче – поднимание бедер до образования прямой линии от плеч до пяток.

Для развития равновесия: из и.п. руки на полу, бедра на мяче одновременно поднять разноименную руку и ногу; из и.п. стоя на коленях, мяч под животом, потянуть вверх разноименные руку и ногу; из и.п. лежа на мяче, мяч под бедрами, круговые движения тазом вправо и влево, прокатывая мяч по животу и бедрам; из и.п. лежа на мяче, мяч под животом, пружинящие подскоки на мяче без опоры на руки.

Для развития скоростно-силовых качеств. Кардио-фитбол: подскоки сидя на мяче с продвижением рук и плечевого пояса; подскоки сидя на мяче с работой ног; подскоки сидя на мяче с движениями рук и ног; бег на месте сидя на мяче (в одной серии 16 упражнений, 6-8 серий по 10-12 повторов каждого упражнения). Постепенно увеличивается продолжительность кардиотренировки до 45 минут (в одной серии 19 упражнений, 10-12 серий по 12-18 повторов каждого упражнения).

Для развития координации движений: Выполнение небольших комбинаций (без музыки и под музыку) на мяче и без мяча, включая базовые шаги и различные перемещения аэробики в сочетании с различными движениями руками. Выполнение отдельных элементов в усложненных условиях (без зрительной ориентировки, на уменьшенной площадке опоры).

Специальная техническая подготовка

Задачи: укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем, повышение уровня физической подготовленности и работоспособности занимающихся, овладение техникой выполнения упражнений с фитболом.



С этой целью используются следующие упражнения:

Различные шаги аэробики: March, Step-touch (вправо, влево, вперед, назад, с поворотами), Knee-up, Lunge (вперед, в сторону), Kick, Jack (jumping jack), V-step, Toe touch, Open-step и др. С мячом в руках – все базовые шаги аэробики, с подбрасываем мяча вверх, ударами об пол, ведением мяча.

Разнообразные виды передвижений. С мячом в руках, подбрасывая его вверх, ударяя об пол, ведением мяча: тустеп, полька, скоттиш, подскок, скольжение, галоп, пони, ча-ча-ча, чарльстон, скрестный шаг, прыжки на месте и с продвижением в различных направлениях на одной ноге, сгибая другую назад и разгибая вперед книзу или в сторону книзу.

Хореографическая подготовка (элементы эстрадного танца).

Основные позиции ног и рук в классическом танце: I, II, III, IV, V позиции ног и подготовительная, I, II, III позиции рук. Выполняется сидя на мяче, стоя с опорой спиной о мяч. Различные передвижения под музыку, с подбрасыванием мяча вверх, ударами об пол, ведением мяча, соответствующими тому или иному танцу: джаз, рок-н-ролл, диско, фолк, латиноамериканским танцам и др..

Техника выполнения базовых шагов футбол-аэробики:

1. *Приставной шаг (step-touch).* И.п.- сидя на фитболе, ноги вместе, колени над стопами, угол между туловищем, бедрами и коленями составляет 90-100 градусов. Приставные шаги в сторону, по квадрату, с поворотом направо, налево, кругом;

2. *Шаг-касание (touch-step).* И.п.- то же, отведение ноги в сторону (вперед) – на носок;

3. *Марш (march).* И.п.- то же, ходьба на месте с продвижением вперед, назад, по диагонали, ходьба с пружинным движением. Ходьба с поворотом направо (налево), кругом, полный круг;

4. *Твист (twist).* И.п.- то же, прыжки на двух ногах со скручиванием бедер;

5. *Прыжок ноги врозь-вместе (jumping-jack).* И.п.- то же, прыжок ноги врозь-вместе;

6. *Выпад (lunge).* И.п.- то же, выпады вперед, в сторону, назад, по диагонали. Одна нога перемещается вперед, другая назад. Тяжесть тела распределяется одинаково на обе ноги;

7. *Махи ногами (kick).* И.п.- то же, сгибание ноги вперед, в сторону, по диагонали, поднимание колена на уровне горизонтали или выше;

8. *Подъём колена вверх (knee up, kneelift).* Сгибание ноги вперед, в сторону, по диагонали, поднимание колена на уровне горизонтали или выше.

Примерный план практического занятия по футбол-аэробике

Цель: Формирование адекватной оценки собственного тела, его форм и развитие мышечной массы средствами упражнений фитболом-аэробики.

Задачи:

1). Ознакомить с техникой безопасности при выполнении упражнений с фитболом; с основными базовыми шагами футбол-аэробики, с танцевальными движениями и элементами хореографии.

2). Способствовать развитию двигательных способностей, координации движений, укреплению мышц брюшного пресса, рук, ног, груди, спины.



3). Воспитывать волевые качества, умение управлять своим эмоциональным состоянием, совершенствовать индивидуальный уровень физической подготовленности.

Ход занятий:

Подготовительная часть: Построение, сообщение задач занятий, повторение правил по технике безопасности во время работы с фитболом, проверка ЧСС.

ОРУ с фитболом: (элементы хореографии).

И.п. сидя на фитболе, руки на поясе. Сидеть на мяче, удерживая равновесие. Основные позиции ног и рук в классическом танце. (Разновитность: удерживать равновесие в и. п. лежа на мяче на животе, на спине). 2-3 мин.

И.п. сидя на фитболе, руки свободно в стороны. Прыжки на мяче 2-3 мин, спина ровная, руки помогают в такт музыки.

И.п. сидя на фитболе, руки за головой. Поворот вокруг себя перебирая ногами вправо (влево), 3-6 раз.

И.п. сидя на фитболе, руки на поясе. Движение корпусом вперед-назад, включая ягодицы и бедра (10 раз). В стороны - «танец живота» (10раз).

И.п. сидя на фитболе, руки в стороны. 1- Поднимая колено левой ноги коснуться правого локтя, 2-и.п., 3-тоже другой ногой. 4-и.п. 10-12 раз.

Основная часть: (танцевальные движения).

И.п. стоя ноги врозь, руки с мячом внизу. **Step-touch**, поднимая мяч вверх, опуская вниз. 8-10 раз. Тоже с поворотом корпуса вправо и влево 8-10 раз.

И.п. стоя ноги врозь, руки с мячом у груди. **Touch-step**. Руки вперед, вверх, вправо, влево. 8-10 раз.

Lange, руками также, 8-10раз, *Kick*, руками тоже, 8-10 раз, *Knee up*, руками тоже, 8-10 раз, *kneelift*, руками тоже, 8-10 раз.

И.п. о.с., руки с мячом впереди, *twist*, руки вправо влево, 8-10 раз, *jumping-jack*, руки вверх вниз, 8-10 раз.

March, с продвижением вперед, назад, вправо, влево, по кругу (восстанавливая дыхание) 1-3 мин.

Упражнения для мышц рук, ног, груди, спины. брюшного пресса.

И.п. упор на руках, фитбол под коленями. Согнуть локти (опуститься вниз), в и.п.(медленно). Ладони чуть шире плеч, спина ровная (8-12 раз) 1-3 подхода. Отдых между подходами 30 сек.

И.п. лежа спиной на фитболе, колени согнуты, стопы широко, таз ниже уровня коленей, руки вверх (в руках гантели). 1-2 - развести руки в стороны, 3-4 в и.п..(12-15 раз), 1-3 подхода. Отдых между подходами 30 сек.

И.п. стоя спиной к стене, мяч держим спиной, руки внизу (с гантелями). 3-4 шага вперед, присесть, бедра параллельно полу, в и.п. (12-14 раз) 1-3 подхода. Между подходами отдых 30 сек.

И.п. стоя спиной к фитболу (фитбол у стены), руки вперед, стопа правой ноги поднята на 30 см. 1-2 – присесть на левой ноге до касания поверхности мяча. 3-4 - в и.п. (10-15 раз) 1-4 подхода. Тоже на другой ноге. Между



подходами отдых 20-30 сек.

И.п. полулежа на мяче (мяч у стены), спина на мяче, в руках гантели. Подняться до прямой линии тела, держать 10-20 сек. Опуститься в и.п. 10-15 повторов 1-3 подхода. Отдых между подходами 30-сек.

И.п. лежа на полу, ноги на фитболе, руки на полу. 1-2 корпус вверх, 3 - Мах правой ногой вверх, 4 - в и.п., 5-6 тоже левой, 7-8 корпус вниз в и.п.. 8-10 раз 1-3 подхода. Между подходами отдых 30 сек.

И.п. лежа коленями на фитболе, руки на полу на ширине плеч. 1-2 - подняться углом наверх, стопы на фитболе, 3-4 медленно в и.п.. 8-10 раз, 1-3 подхода. Между подходами отдых 30 сек.

И.п. лежа животом на фитболе, носки упираются в пол, руки за головой. 1-2 - корпус вверх, прогнуться, 3-4 вернуться в и.п., 8-15 раз, 2-3 подхода. Между подходами отдых 30 сек.

И.п. лёжа на спине, руки с фитболом над головой. Поднять ноги, зажать мяч ногами, опустить их коснувшись пола за головой. Вернуться в и.п.. 10-12 раз 1-3 подхода. Между подходами отдых 30 сек.

Заключительная часть: (растяжка).

И.п. сидя на фитболе, руки вверх. Наклон вперед, держать 10-30 сек. В и.п. 3-5 раз.

И.п. сидя на фитболе, взять локоть левой руки, согнув перед грудью, потянуть в противоположную сторону. Держать 30 сек. Тоже в другую сторону. 3-5 раз.

И.п. сидя на фитболе, руки согнутые в локтях в стороны, ладонь наверх на одной линии с плечами. Отвести руки назад, голову лицом вверх, держать 30 сек. 3-5 раз.

Подведение итогов занятий, анализ самочувствия, величины нагрузки. Домашнее задание: вести дневник самоконтроля объективных показателей, характеризующих особенности тела.

3). Содержание практических занятий по степ-аэробике

Программа по степ-аэробике включает танцевальные занятия со специальными платформами разной высоты. Этот вид занятий направлен на развитие крупных групп мышц и кардиореспираторной системы низкой, средней и высокой интенсивности. Занятия степ-аэробикой эффективно воздействуют на показатели физической работоспособности и на развитие аэробной выносливости, что обуславливает возможность их комплексного применения для достижения оздоровительного эффекта.

Общая физическая подготовка

Задачи общей физической подготовки: подготовка сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма к работе высокой интенсивности, общий «разогрев» мышц, увеличение подвижности связок и суставов организма.

С этой целью используются следующие упражнения:

Строевые упражнения. Повороты направо, налево, кругом. Построение в шеренгу и перестроение в две; из колонны в колонну по два. Движение строевым, походным шагом, противоходом налево, направо, по диагонали, змейкой. Остановка, движение бегом. Переходы с бега на шаг, с шага на бег.



ОРУ (общеразвивающие упражнения без предметов).

Для рук: поднимание и опускание вперед, вверх, в стороны, назад-вверх, вперед-вверх, назад-в стороны; круги и дуги из различных и. п. в лицевой, боковой плоскостях (одновременно, поочередно).

Для шеи и туловища: круговые движения головой (туловищем) в основной стойке, в стойке ноги врозь с различными положениями рук. Наклоны и повороты вперед, назад, с поворотом туловища и в различных стойках. Удержание туловища в наклонах, в упорах, в седах с закрепленными ногами.

Для ног: сгибание, разгибание и круговые движения стопами. Полуприсед, приседания в различном темпе; то же на одной ноге, одновременно поднимая другую вперед, в сторону (с опорой и без опоры). Выпады вперед, назад, в сторону. Прыжки на двух, одной, с ноги на ногу. Махи, поднимания ног в различные положения, удержание впереди, в сторону, назад.

ОРУ с предметами.

С набивными мячами (вес 1–3 кг): поднимание и опускание мяча прямыми (согнутыми) руками вперед, вверх, в стороны. Броски мяча вверх, от груди, из-за головы двумя руками, ловля на согнутые; сбоку одной. Приседания с мячом в руках, прыжки через мяч на двух, одной ноге.

С гантелями (вес 0,5–1 кг): поочередное и одновременно сгибание и разгибание рук из различных и. п. (руки внизу, впереди, в стороны); круговые движения руками вперед, назад; туловищем; приседания, подскоки, прыжки на одной и двух ногах в сочетании с различными движениями руками (гантели в обеих руках).

С эластичной лентой: сгибание-разгибание рук, поднимание ног из различных и. п. (стоя, лежа, в упорах). Удержание ног, махи с опорой и без опоры. Различные движения ногами в сочетании с туловищем и руками (на месте и в движении).

Специальная физическая подготовка

Задачи: повышение функциональных возможностей организма, развитие физических способностей, подвижности в суставах и других физических качеств занимающихся.

Упражнения для развития амплитуды и гибкости. Наклоны вперед, назад, в стороны (вправо, влево) с максимальным напряжением (из различных и. п.: сидя, стоя, без опоры и с опорой). Наклон назад из положения стоя, лежа: «мост» на двух ногах, на одной;

-шпагат на правую, левую ногу, поперечный. «Шпагат» с наклонами вперед, назад, в сторону и с различными движениями руками;

-движения ногами (махи) в различных направлениях с максимальной амплитудой; медленные поднимания ног с фиксацией в конечном положении в течение нескольких секунд;

-упражнения вдвоем (с сопротивлением). Наклоны в и.п. сед ноги врозь, вместе; голова: лицом вниз, вперед. В и.п. лежа на животе, на спине – прогибания, удержания, подъём ног в разные стороны с помощью партнера;

-strain class – специальный комплекс, построенный на упражнениях с использованием статического напряжения мышц;



body-ballet – занятие, построенное на элементах хореографии и классического балета.

Упражнения на формирование осанки, развития равновесия и ориентации в пространстве. Различные виды ходьбы по полу (с носка, на носках, с поворотом кругом); по рейке гимнастической скамейки. Упражнения с «выключенным» зрительным анализатором. Прыжки толчком двух ног с поворотом на 180 и 360° (сериями: 10 раз – глаза открыты, 10 раз - закрыты).

Упражнения для развития скоростно-силовых качеств. Различные прыжки со скакалкой с увеличением продолжительности и скорости прыжков; с постепенным сокращением времени на заданное количество прыжков (20 прыжков за 10 сек, 8 сек и т. д.).

Прыжки:

- на месте, с продвижением на одной, двух ногах; тоже через препятствие (увеличивая высоту);
- в высоту с места толчком двумя, одной ногой, с разбега с доставанием предмета (б/б кольцо, подвешенный мяч);
- наскок на гимнастическую скамейку толчком двух ног, стоя лицом, боком к скамейке;

Упражнения для развития координации движений. Выполнение небольших комбинаций с определенным заданием (под музыку, счет, щелчки и т.д.), включающих базовые шаги и перемещения с различными движениями руками. Выполнение отдельных элементов в усложненных условиях.

Специальная техническая подготовка

Задачи: укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма. Повышение уровня физической подготовленности и работоспособности занимающихся, овладение техникой и навыками выполнения движений степ - аэробики.

Варианты подходов к платформе: лицом, спиной, по сторонам, с конца. В зависимости от направления вертикального перемещения (вверх или вниз) выделяется несколько групп движений:

- *шаги вверх (Up Step)* – движения, которые начинаются на полу и выполняются входом на платформу;
- *шаги вниз (Down Step)* – движения, которые начинаются с платформы со сходом вниз;
- *с одной и той же ноги (Simme Lead)* – элементы, которые выполняются с одной и той же ноги на 4 или 8 счетов;
- *со сменой ног (Alternayive Lead)* – движения на 4 или 8 счетов, в которых происходит смена ноги.

В степ-аэробике используются следующие основные упражнения. *Базовые шаги степ-аэробики: Касание платформы носком свободной ноги (Step Tap).* И.п.-о.с., лицом к платформе. 1-Согнуть правую ногу, коснуться носком платформы, 2- приставить в и.п. То же другой ногой.

Базовый шаг (Basic Step «В»). И.п. – о.с., лицом к платформе. 1- Шаг на платформу правой ногой, 2 - приставить левую, 3 - шаг с платформы правой ногой, 4 - левой вниз в и.п.. То же с другой ноги.



Шаг ноги врозь – ноги вместе (V-Step”V”) – выполняется так же, как в классической аэробике. И.п. – о.с., лицом к платформе. 1- Шаг правой ногой на правый край платформы, 2- левой на другой край. 3- правой вниз, 4- левой вниз. То же с другой ноги.

Приставной шаг (Tap Up) с касанием платформы и пола вверху и внизу. И.п.- о.с., правым боком к платформе. 1- Шаг правой на платформу (выпрямляя колено), 2 - левую на носок (не перенося тяжесть тела), 3 - шаг левой вниз с платформы, 4 – правую на носок к опорной. То же с другой ноги.

Приставной шаг со сменой ног на 8 счетов (Tap Down). И.п. – о.с., лицом к платформе. 1 - Шаг правой на платформу, 2 - левую приставить, (тяжесть тела на две ноги). 3 - Шаг правой вниз-назад, 4 - левую на носок (не перенося тяжесть тела). 5 - Шаг левой на платформу, 6 - приставить правую, 7 - шаг левой назад-вниз, 8 – правую в и.п. То же в левой ноги.

Варианты и.п.: стоя лицом к платформе, стоя лицом к боку платформы, стоя на платформе.

Шаг с подъемом на платформу, колено ноги вперед (Knee up «Ки»). нога согнута назад (*Curl”Cu”*). Упражнение выполняется так же, как в классической аэробике. И.п. – о.с., лицом к платформе, 1 – Шаг правой на платформу, 2 – левая коленом вперед (или согнута назад), 3 – левая назад-вниз, 4-правая в и.п.

Шаг с подъемом на платформу и махом другой вперед (Kick “K”), в сторону (*Lift side “LS”*), назад (*Back*), с киком (*Kick*) свободной ногой. И.п.-о.с., лицом к платформе. 1-Шаг правой на платформу, 2-левая вперед (в сторону, назад, с киком), 3-левой назад-вниз, 4-правая в и.п.. То же левой ногой.

Шаг ноги вместе, ноги врозь (Straddle Up). И.п.- ноги врозь (степ между ногами). 1– Шаг правой на платформу, 2- левую приставить (выпрямляя ноги), 3-шаг правой вниз, 4 левой вниз в и.п.. То же с левой ноги.

Шаг с поворотом (Turn Step). И.п. – стоя левым боком к платформе. 1- Шаг левой на платформу, 2-правую (с поворотом кругом) на носок, 3- Шаг правой в платформы вниз, 4- левая (с поворотом кругом) в и.п. с другой стороны платформы. То же с другой ноги.

Шаг через платформу (Over the Top). И.п.- стоя боком к платформе (продольно). 1- Шаг правой в на платформу, 2-приставить левую, 3-шагом правой с платформы (по другую сторону), 4-приставить левую. То же с другой ноги.

Выпады (Lunges) в сторону, вперед, назад. Выполняются в продольной или поперечной стойке к платформе .

Шаги – ноги вместе, ноги врозь (T-Step). И.п.-о.с. в конце платформы. 1-Шаг правой вперед в центр платформы, 2-приставить левую, 3- шаг правой вправо, 4-шаг левой влево, 5-шаг правой в центр, 6- левую приставить, 7-шаг правой вниз, 8-левая в и.п. То же с другой ноги.

Прыжки. Выполняются толчком двух ног, одной с приземлением на две ноги на платформу.

Варианты движений руками:

- сгибание и разгибание рук в локтевых суставах, в стороны, во фронтальной плоскости («гребля»);



- сведение и разведение рук;
- руки на пояс, «удар» рукой в диагональном направлении.

Наличие или отсутствие вращательного момента вокруг продольной оси позволяет разделять элементы на следующие виды движений: без поворота – *переместительные*, с поворотом – *вращательные*.

Наличие или отсутствие опорной базы позволяет квалифицировать движения на: *шаги, подскоки, скачки*.

Pover – добавление прыжков и поскоков на 1-ый счет, на 2-ой счет; на 1-ый и 2-ой счет, блок (пауза).

Примерный план практического занятия по степ-аэробике

Цель: Совершенствовать технику выполнения базовых элементов и связку степ-аэробики, способствующих формированию психологической устойчивости личности студента.

Задачи:

1). Формировать навыки преобразования простых базовых движений степ-аэробики в более сложные (подъем, спуск, и.п. возле платформы). Разучить вариант базового шага степ-аэробики **Double stomp**.

2). Совершенствовать общую физическую подготовленность (гибкость, координацию, выносливость); умение согласовывать движения на степе с музыкой.

3). Укрепить сердечно-сосудистую и дыхательную системы организма, психологическую устойчивость личности студентов.

Ход занятия:

1.Подготовительная часть: Построение, сообщение задач занятия, повторить правила по технике безопасности, проверка ЧСС.

ОРУ, повторение базовых шагов степ-аэробики.

- *Касание платформы носком свободной ноги (Step Tap)*. И.п.-о.с., лицом к платформе. 1-Согнуть правую ногу, коснуться носком платформы, 2-приставить в и.п. 10-12 раз. То же другой ногой.

- *Марш (march-«М») March – “М”*. Руки: 1-2 – правую руку через сторону вверх, 3-4 – левую руку через сторону вверх, 5-6 – обе руки вниз, 7-8 – два круга плечами. 8-10 раз.

- *Базовый шаг (Basic Step «В»)*. И.п. – о.с., лицом к платформе. 1- Шаг на платформу правой ногой, 2 - приставить левую, 3 - шаг с платформы правой ногой, 4 - левой вниз в и.п. 10-12 раз. То же с другой ноги.

- *Шаг ноги врозь – ноги вместе (V-Step “V”)* – выполняется так же, как в классической аэробике. И.п. – о.с.,лицом к платформе. 1- Шаг правой ногой на правый край платформы, 2- левой на другой край. 3- правой вниз, 4- левой вниз. 10-12 раз. То же с другой ноги.

- *Шаг с подъемом на платформу, колено ноги вперед (Knee up «Ки»)*. И.п. – о.с., лицом к платформе, 1 – Шаг правой на платформу, 2 – левая коленом вперед (или согнута назад), 3 – левая назад-вниз, 4-правая в и.п. 8-10 раз. То же другой ногой.

- *Шаг с подъемом на платформу, нога согнута назад (Curl”Cu)*. И.п. – о.с., лицом к платформе, 1 – Шаг правой на платформу, 2 – левая коленом



вперед (или согнута назад), 3 – левая назад-вниз, 4-правая в и.п. 8-10 раз. То же другой ногой.

2. Основная часть.

1 блок. Разучивание базового шага степ-аэробики *Double stomp*.

1. Вальс на степ. 2. Вальс за степ. 3. Вальс вокруг степа.
-Симметричная связка закрепляющая разучивание шага *Double stomp*.

Вальс на степе:

- 1) 1-4- Basic. 1-5- Double stomp. 1-3- Little mambo. 1-4- Knee up.
- 2) 1-4- Basic. 1-5- Вальс на степ. 1-3- Little mambo. 1-4- Knee up.
- 3) 1-4- Basic. 1-5- Вальс на степ + хлопок. 1-3- Little mambo. 1-4- Knee up.
- 4) 1-4- Basic. 1-5- Вальс на степ + хлопок. 1-3- Little mambo. 1-4- Knee up на полу.
- 5) 1-4- Basic. 1-5- Вальс на степ + хлопок. 1-3- Little mambo. 1-4- Twist на полу.
- 6) 1-4- Ront. 1-5- Вальс на степ + хлопок. 1-3- Little mambo. 1-4- Twist на полу.

2 блок. Упражнения для развития гибкости:

1упр. *Open-step* (открытый шаг). Руки в стороны.

- А) 1-2 – круг левой рукой,
3-4 - круг правой рукой
- Б) 1-2 – круг обеими руками. 8-10 раз.

2упр. *И.п.* – ноги шире плеч, руки на бедрах

- А) 1-2 – переносим тяжесть тела на правую ногу
3-4 – переносим тяжесть тела на левую ногу
- Б) пружиним на правой ноге
- В) пружиним на левой ноге 10-12 раз.

3упр. *И.п.*- развернуться левым боком к степу. Правая нога согнута в колене, левая сзади прямая на полупальцах.левой рукой упираемся в степ, правая рука на колене правой ноги:

- А) 1-2 – колено левой ноги опустить к полу 3-4 – и.п. 8-10 раз.
- Б) 1-2 – выпрямляем правую ногу в колени и тянемся грудью к колену. Отрываем правый носок от пола, направляя его вверх. 8-10 раз. Повторить на другую ногу.

3 блок Приставные шаги (со сменой лидирующей ноги)

А) 1 - Шаг вправо, 2 - левую к ней на носок *Step Touch*. 3 - Шаг влево, 4 - правую на носок. 5-8 - Два приставных шага правой в сторону *Double Step Touch*. 8-10 раз. То же с другой ноги.

Б) 1- Шаг в сторону правой ногой, 2-колени левой ноги вверх (бедро параллельно полу, носок поднятой ноги направлен в пол) *Knee Up*. 3 – шаг левой в сторону, 4 - правое колено вверх. 5-8 - Два приставных шага правой в сторону *Double Step Touch*. 8-10 раз. То же с другой ноги.

В) 1 - Шаг в сторону правой ногой, 2- мах левой прямой вперед *Kick*, 3 – шаг левой в сторону, 4 – мах правой вперед. 5-8 - Два приставных шага правой в сторону *Double Step Touch*. 8-10 раз. То же с другой ноги.

4 блок



- Шаг в сторону, подъем прямой ноги в сторону на 45° (Опорное колено чуть согнуто, корпус вертикально) *Lift side*

- Шаг в сторону, захлест голени (согнув ногу, направить колено в пол, пятку к ягодице) *Curl* Шаг в сторону, вторая нога выполняет касание носком на месте *Open Step*.

- Шаг в сторону, касание вперед (или назад) носком *Toe Touch*

- Шаг в сторону, касание вперед пяткой *Heel Touch*

- Шаг в сторону, скрестный шаг назад, шаг в сторону, приставить (или захлест, касание не делать) *Grapevine*

- Три быстрых шага на месте на «раз и два» *Cha-cha-cha*

- Три быстрых шага на «раз и два» с интенсивным перемещением *Shasse*

Сочетания маршевых и танцевальных элементов (которые выполняются на раз и два): Шаг одной ногой вперед, другой на месте и три быстрых шага на месте (на раз и два) Mambo Ch. 6-8 раз (меняя скорость выполнения и направление движения).

3. Заключительная часть: (упражнения на гибкость в парах).

1упр. И.п. – один в паре лежа на животе, руки вытянуты вперед, второй поднимает верхнюю часть тела за руки. Держит 10-20 сек. В и.п. 6-8 раз. Меняются местами.

2упр. И.п. – один лежа на спине, руки в стороны, прямые ноги за голову. Второй с усилием давит на ноги, увеличивая гибкость в тазобедренном суставе. Держит 10-20 сек. 4-6 раз. Меняются местами.

3упр. И.п. – лежа на спине, нога левая прямая вытянута, правая прямая вверх. Один, фиксируя коленом лежащую на полу ногу, поднимает за пятку и колено вверх ногу (растяжка). Держать 10-30 сек. Правой, левой ногой. Меняются местами.

4упр. И.п. – сидя лицом друг к другу ноги широко в стороны, стопы упираются в стопы, взявшись за руки. Один наклон вперед, второй ложится на спину, тянет за руки и удерживает положение 10-30 сек. 5-6 повторов.

Подведение итогов занятий, измерение ЧСС (сидя). Домашнее задание: заполнение дневника самоконтроля.

Выводы

Занятия фитнесом позволяют сохранить и укрепить здоровье студентов, стабилизировать эмоциональное состояние и совершенствовать их физическую форму. Фитнес позволяет каждому молодому человеку жить полноценно, контролируя факторы риска, развивая потенциальные физические индивидуальные способности студента.

Оздоровительный эффект фитнес-занятий связан с повышением функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы, которые заключаются в экономичности работы сердца в состоянии покоя и повышении его резервных возможностей при мышечной деятельности.

Фитнес-занятия благоприятно влияют на дыхательную систему человека. При нагрузке увеличивается число альвеол, участвующих в акте дыхания,



осуществляя газообмен с лёгочными капиллярами, благодаря чему возрастает жизненная емкость легких. Такое дыхание позволяет лучшему усвоению кислорода, который обеспечивает полноценную жизнедеятельность клеток, повышая работоспособность всего организма.

Регулярные занятия фитнесом способствуют росту мышечной массы занимающихся, их выносливости, изменяется их строение и функции. Выполнение физических упражнений положительно влияет на все звенья двигательного аппарата, препятствуя развитию отрицательных изменений, связанных с возрастом и гиподинамией. Повышается минерализация костной ткани и содержание кальция в организме, препятствующая развитию остеопороза. Увеличивается приток лимфы к суставным хрящам и межпозвоночным дискам, что является лучшим средством профилактики артроза и остеохондроза. Все эти данные свидетельствуют об оздоровительном влиянии занятий фитнесом на организм молодого человека.

Внедрение фитнеса в учебный процесс существенно дополнит систему физического воспитания высшей школы в поддержании здоровья молодых людей. Студенты, которые регулярно занимаются фитнесом, заметно меняют свое отношение к образу жизни, они становятся более стрессоустойчивыми к требованиям интенсивной учебной деятельности. Широкое распространение программ оздоровительно-спортивного фитнеса, использование современных форм и методов преподавания физической культуры в высшей школе бесспорно способствует повышению интереса студентов к занятиям, а также стимулирует их к самостоятельным занятиям фитнесом. Все это безусловно поможет студентам социализироваться, адаптироваться к условиям современной жизни, получить профессиональную специальность, профильное признание, повысит их творческую активность и высокую работоспособность.

Вот почему в настоящее время особенно актуальна среди студенческой молодежи тема фитнеса – одного из наиболее популярных видов спорта, разновидности оздоровительной физической активности в сочетании с удовольствием, привлекающих внимание студентов.



**ГЛАВА 8. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА КОРПОРАТИВНОЙ
ПЛАТФОРМЕ В УСЛОВИЯХ КАРАНТИНУ**
DISTANCE LEARNING OF STUDENTS DEPARTMENTS OF PHYSICAL CULTURE
ON THE CORPORATE PLATFORM UNDER QUARANTINE
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
НА КОРПОРАТИВНІЙ ПЛАТФОРМІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-011

Вступ

Завдяки дистанційній формі навчання нині можна отримати освіту, підвищувати кваліфікацію, отримати нові знання з будь-якого предмету у різних куточках світу. Дистанційне навчання стає актуальними і в Україні. У вищих навчальних закладах, і в закладах системи професійно-технічної освіти існують різні підходи до його розвитку.

Одним з перших великих центрів дистанційного навчання, що поширював свої матеріали через мережу Інтернет стала Хан-Академія. Її автор Салман Хан почав викладати у вільний доступ в мережі власні відео-уроки, що створював для своєї кузени. Згодом, коли уроки отримали неабияку популярність і мільйони переглядів в мережі YouTube, Хан створив окремий навчальний центр [1].

8.1. Навчальний центр з дистанційного навчання в Україні

В Україні є декілька прикладів великих навчальних центрів з дистанційною формою навчання, що спеціалізуються на підготовці учнів до ЗНО та університетських курсах. Одним з найбільших є Prometheus – проект масових відкритих онлайн-курсів. У 2007 році була відкрита перша в Україні державна Міжнародна українська школа, яка дає можливість учням, які проживають за межами України, здобути початкову, базову та повну середню освіту і офіційні документи державного зразка, які підтверджують освітні рівні, здобуті як дистанційно, так і екстерном. Окрім цього, в Україні функціонують декілька приватних шкіл із дистанційною формою навчання та екстернатом, у яких можуть навчатися і ті діти, які проживають в Україні, але через певні обставини не мають змоги відвідувати звичайні школи. Система управління навчанням, також система дистанційного навчання (англ. Learning management system) – система управління (англ. management system) навчальною діяльністю, яка використовується для розробки, управління та поширення навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Створюються дані матеріали у візуальному навчальному середовищі з завданням послідовності вивчення. До складу системи входять засновані як на змістовній так і на комунікативній компоненті: індивідуальні завдання, проекти для роботи в



малих групах, навчальні елементи для всіх студентів [1].

Дистанційне навчання, що поєднує в собі переваги комп'ютерних і телекомунікаційних систем, які швидко розвиваються, висувається на передні позиції масової освітньої діяльності. Його необхідність в освітній сфері фізичної культури і спорту не викликає заперечень, оскільки майже всі спортсмени-студенти, що діють, вчаться по індивідуальних планах унаслідок неможливості поєднання активної спортивної діяльності і відвідування навчального закладу. Для них дистанційне навчання, особливо по теоретичних дисциплінах і предметах по вибору, а також очікуваний перехід на систему кредитів в освітньому стандарті є єдиною можливістю здобути базову освіту за допомогою нових інформаційних технологій. Фахівці галузі фізичної культури і спорту працюють в умовах постійного розширення інформаційного середовища, адже спортивна наука безупинно розвивається. Проблеми інформаційного забезпечення галузі є актуальними: швидко зростає кількість інформаційних продуктів, унаслідок чого збільшується цінність інформаційних послуг, результатом яких є миттєва доступність наукових, навчальних та довідкових матеріалів, що дозволяє фахівцям опиратися у своїй практиці на найбільш сучасну науково обґрунтовану інформацію [8, с. 110].

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження свідчить, що в сучасних умовах розвитку освітньої сфери зростає інтерес вчених до інформаційних технологій, їх дидактичного потенціалу та можливостей застосування в галузі фізичного виховання і спорту. Застосування інформаційних технологій у даній галузі оптимізує навчальний процес, діяльність вчителя й учнів, сприяє якісному засвоєнню ними навчального матеріалу. Інформаційні технології вимагають від фахівців даної галузі підвищення їх загальної комунікативної та інформаційної культури, знань та вмінь застосовувати ці технології в професійній діяльності [8, с. 111].

8.2. Традиційні інструменти дистанційного навчання студентів

Серед інноваційних технологій, на основі яких у ВНЗ повинно створюватися нове навчальне середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, є технології електронного (дистанційного, мобільного) навчання, використання яких зробить навчальний процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя. Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що відповідає зазначеним умовам, є система Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яка є вільно поширюваною системою управління навчальним контентом. Система Moodle реалізує філософію «педагогіки соціального конструкціонізму» і орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання, хоча вона може бути використана і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного і заочного навчання. Завдяки концепції відкритого програмного забезпечення, що сповідують розробники



системи, особливостям технологічної платформи і своїм функціональним можливостям Moodle набуває все більшого поширення в світовому інформаційному освітньому просторі. Сьогодні система Moodle використовується не лише в університетах, а й у загальноосвітніх школах, некомерційних організаціях, приватних компаніях, індивідуальними викладачами і навіть, батьками, що самостійно навчають своїх дітей. Moodle рекомендується навчальним закладам, як найбільш розвинена система електронного навчання, що має багатомовний інтерфейс, зокрема, є локалізація системи українською мовою. Система Moodle надає можливість організувати повноцінний навчальний процес, включаючи засоби навчання, систему контролю й оцінювання навчальної діяльності студентів, а також інші необхідні складові системи електронного навчання [9, с. 6].

Карантин через COVID-19 став часом інновацій та експериментів в українській вищій освіті. В Україні – більш ніж 1,3 мільйона студентів, свідчить державна статистика. В час пандемії COVID-19 усі вони залишили свої гуртожитки й навчальні корпуси та поїхали додому: українські виші в період карантину мають право навчати лише дистанційно, такою є вимога уряду. «Заклади вищої освіти мають академічну автономію. Вони самостійно визначають, як організувати освітній процес в умовах карантину та які технології використовувати» – такі лаконічні рекомендації дає Міністерство освіти та науки українським вишам. «Академічна автономія» дала українським викладачам та студентам широке поле для експерименту. Головна – це використання для навчання всіх можливих сучасних засобів онлайн-комунікації: Google Classroom (classroom.google.com) – безкоштовний сервіс і додаток для вишів та некомерційних організацій, одна з найпопулярніших освітніх платформ у світі. Студенти називають її чи не найбільш впорядкованою та найкраще пристосованою для навчання з дому. Zoom – онлайн-сервіс відео зв'язку та відео конференцій. Досить поширений інструмент для дистанційного контакту бізнесу зі своїми працівниками, які виконують роботу з дому. Працює і з комп'ютера, і як додаток до смартфона. Українські освітяни використовують для листування зі студентами всі можливі месенджери та соцмережі: скайп, вайбер, телеграм, фейсбук, інстаграм, а також використовують ці платформи для трансляції занять. Традиційні інструменти – сайт навчального закладу, електронна пошта, телефон. Вони залишаються каналами для вирішення організаційних питань між викладачами та студентами [2].

Дистанційне навчання (ДН) відкриває студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає абсолютно нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навичок, а викладачам дозволяє реалізовувати принципово нові форми і методи навчання. Застосування елементів та технологій ДН навіть у рамках традиційних форм організації навчального процесу саме по собі дає стимул до впровадження сучасних технологій навчання в систему підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. Дистанційне навчання у професійній підготовці фахівців з фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах спрямоване



на формування особистості, конкурентоспроможної та здатної до безперервної дистанційної фізкультурної освіти в даній галузі. Запровадження елементів ДН у систему професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту, дасть можливість скоротити кількість аудиторних годин на вивчення теоретичного матеріалу, і натомість, збільшити кількість часу на користь практичних занять з спортивно-педагогічних дисциплін [11, с. 128].

Про невідкладні заходи із запобігання поширенню коронавірусу в КНТЕУ наказ № 839 від 05.03.2020 року, відповідно до статей 6, 1 закону України «про захист населення від інфекційних хвороб», підпункту 12 пункту 4 положення про Міністерство охорони здоров'я України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 25 березня 2015 року №267, з метою запобігання виникнення на території КНТЕУ випадків захворювань, спричинених коронавірусом (далі – COVID-19): наказує Підвищити персональну відповідальність за стан організаційної роботи щодо запобігання поширенню інфекційних хвороб; організувати проведення зі студентами та співробітниками роз'яснювальну роботу з профілактики COVID-19 [6].

У зв'язку з введенням обмежувальних заходів запобігання поширення корона вірусу COVID-19 та відповідно до наказу КНТЕУ від 05 березня 2020 року № 839, наказує перенести проведення на території університету запланованих масових заходів; обмежити відрядження на період введення проти епідеміологічних заходів; заборонити приймати осіб відряджених до КНТЕУ; проінформувати про профілактичні заходи захисту від інфекції корона вірусу COVID-19 всіх студентів та співробітників [5].

8.3. Корпоративна платформа дистанційного навчання студентів кафедри фізичної культури

На виконання Постанови Кабінету Міністрів України № 211 від 11.03.2020, відповідно до листа Міністерства освіти і науки України № 1/9-154 від 11.03.2020, з урахуванням рішення Державної комісії з питань техногенно-екологічної безпеки та надзвичайних ситуацій від 10 березня 2020 р. наказує Призупинити проведення в Київському національному торговельно-економічному університеті аудиторних навчальних занять та масових заходів з 12 березня по 03 квітня 2020 р. Уточнити графік навчального процесу здобувачів вищої освіти, ввести зміни до розкладу занять та екзаменаційної сесії, забезпечити виконання в повному обсязі всіх видів навчальних робіт та форм контролю, передбачених навчальними планами [4].

Старости груп зв'язалися с кожним викладачем кафедри відповідно до секції, яку обрали студенти на початку навчального року, щоб проконтролювати додавання студентів групи до курсу [3].

Отже, слід зазначити, що спільними зусиллями програмістів і педагогів університету організована робота корпоративної платформи дистанційного навчання студентів КНТЕУ, для удосконалення навчального процесу. Таким чином, корпоративна платформа дистанційного навчання КНТЕУ активно працює для студентів, деканати та підрозділи факультетів працюють у



дистанційному режимі. Студенти всі питання надсилають у робочий час та відсилають на електронну пошту і звертаються за контактними номерами викладачів [10].

Заняття з фізичного виховання в КНТЕУ йдуть за секційною системою навчання. Студенти розподіляються по відділеннях з різною спортивною спеціалізацією з урахуванням зацікавленості, попереднього рухового досвіду, наявності певної спеціальної підготовки. Кожен студент відвідує секційні заняття, які проводяться згідно робочої програми для груп.

Тому, для викладачів Київського торговельно-економічного університету (КНТЕУ) для ефективної роботи створена детальна інструкція щодо розміщення матеріалів для дистанційного навчання студентів. Студенти свої заняття фізичними вправами повинні виконувати в домашніх умовах. В умовах карантину звична фізична активність відсутня. Брак елементарної фізичної активності, коли немає змоги вийти зі своєї квартири. Важливо кожного дня виконувати вправи для розвитку фізичних якостей.

В Київському національному торговельно-економічному університеті організована робота на корпоративній платформі дистанційного навчання системи «Moodle», для удосконалення навчального процесу студентів перших та других курсів ушесті факультетів. Заняття відбуваються відповідно до розкладу у вигляді відео-конференції на платформі сервісу ZOOM, де проводять он-лайн практичні заняття. Перед роботою у систему дистанційного навчання, кожний студент звернувся до викладача, для отримання доступу до дисципліни. Кожен викладач кафедри фізичної культури розмістив на корпоративній платформі дистанційного навчання КНТЕУ: робочу програму, методичні рекомендації для підготовки до практичних занять та різноманітні комплекси вправ для розвитку фізичних якостей у відео вигляді. На курсі є можливість отримувати додаткову інформацію з питань фізичного виховання і спорту в університеті і брати участь в опитуваннях. Також студентам кафедри фізичної культури надаються завдання для самостійного опрацювання. Студенти самостійно опрацьовують методичний матеріал, щодо вивчення правил різних видів спорту.

Дистанційна робота будується на застосування фізичних вправ для подальшого самовдосконалення і покращення фізичної підготовленості студентів. Основна задача допомогти студенту самостійно випрацювати систему звички до занять фізичною активністю. Студенти всі питання надсилають у робочий час та відсилають на електронну пошту і звертаються за контактними номерами викладачів, та у вигляді консультацій в додатках Viber та Telegram [7, с. 140].

Спеціалізацію «Кроссфіт» відвідує 177 студентів, кожному з них, були підготовлені індивідуальні заняття, в залежності від їх фізичної підготовленості. Викладач також підготував різноманітні комплекси зі скакалкою. Студенти виконують кардіотренування та вправи з власною вагою та на витривалість, комплекси вправ для розвитку м'язів спини. Виконують вправи на прес, на силу ніг та рук, на концентрацію уваги та вправи на координацію, відбувається зміцнення серцевого м'яза, вправ для розвитку



м'язів спини, рук, ніг та черевного пресу. Після виконання спеціальних завдань студенти можуть неупереджено аналізувати їх між собою та контролювати власні зусилля.

На спеціалізація «Футзал» записались 233 студента, розроблено та застосовано програми для тренування спортсменів-студентів, завдання були направлені на підтримку фізичної форми спортсменів. Два рази на тиждень були проведенні відео конференції із гравцями та тренером команди. Де було вивчення основних ігрових моментів та аналіз спортивних ігор.

Спеціалізацію «Бадмінтон» відвідує 379 студентів, надаються комплекси вправ для розвитку та вдосконалення різних м'язових груп організму, вправ для розвитку м'язів спини, рук, ніг та черевного пресу та вправи з власною вагою.

Спеціалізацію «Фітнес» відвідує 1038 студенток, більш увагу приділяють такої фізичної якості як гнучкість, також виконують різноманітні вправи на прес, на силу ніг та рук, на витривалість, на концентрацію уваги та вправи на координацію.

Спеціалізацію «Атлетична гімнастика» відвідує 525 студентів, у секції надають комплекси вправ для розвитку та вдосконалення різних м'язових груп організму.

Спеціалізацію «Волейбол» відвідують 189 студентів, де надаються комплекси вправ для розвитку м'язів спини, рук, ніг та черевного пресу. Студенти самостійно опрацьовують методичний матеріал, щодо вивчення правил гри та раціональної техніки основних прийомів гри в волейбол.

Спеціалізацію «Футбол» відвідує 283 студента, всі чоловіки, програма занять для спортсменів була розрахована на тренування чотири рази на тиждень. Студенти самостійно опрацьовують методичний матеріал, щодо вивчення правил гри.

Спеціалізацію «Боротьба» відвідують 138 студентів, і теж всі чоловіки. Кожен студент міг самостійно виконувати завдання вдома, чітко слідуючи відео завданню. Відео завдання мало чітке роз'яснення вправ, як візуальним так і голосовим супроводом. Всі комплекси мали систему побудови заняття, і укладались із трьох частин: підготовча частина (розминка), основна частина (основні вправи) та заключна частина (вправи на заминку).

Спеціалізацію «Настільний теніс» відвідує 274 студенти, програма для секції будується на застосуванні різноманітних комплексів вправ для покращення фізичної підготовленості та рівня здоров'я студентів в умовах карантину.

Спеціалізацію «Баскетбол» відвідує 209 студентів. Для даної секції викладачем були підібрані комплекси вправ, які повинні розвивати технічні характеристики вибраного виду спорту. Студентам було запропоновано перегляд спеціальних вправ, за допомогою яких вони підвищували техніку контролю м'яча, зокрема жонглювання. До ще одних завдань відносились спеціальні вправи на розвиток стрибучості. Обов'язковим тактичним завданням було вивчення техніки застосування прийому «блок».

На спеціалізацію «Плавання» зараховано 32 студента. Дана спортивна дисципліна, зважаючи на специфіку тренувань, та неможливістю виконання



завдань у воді, полягала на виконанні вправ по типу «сухого» плавання. Програма будувалась на виконанні вправ направлених на укріплення м'язів попереку, грудного відділу хребта та м'язів кору. Також примінилися вправи на розвиток дихальної системи, зокрема контроль при диханні плавання технікою кроль.

Спеціалізація «Бокс» – відвідує 205 студентів. Програма дистанційного навчання на даній секції проводилась з урахуванням двох разів на тиждень. Заняття були розписані по такому принципу: одне заняття було на спрямування розвитку силових та тактичних якостей. Друге заняття, на розвиток координації та витривалості. З основних додаткових засобів використовувались: скакалки, тенісні м'ячі, експандери різної жорсткості та при наявності гантелі. Основними вправами були: розвиток сили м'язів рук, кору, пресу, спини, та статико-динамічні вправи.

Спеціалізація «Оздоровчий біг та туризм» відвідує 229 студентів, робота будується на застосуванні різноманітних комплексів вправ для покращення фізичної підготовленості та покращення рівня здоров'я студентів на період карантину.

Спеціалізація «Загальна фізична підготовка» нараховує 422 студента, для студентів секції більш увагу приділяють фізичним якостям, виконують різноманітні вправи на прес, на силу ніг та рук, на витривалість, на концентрацію уваги та вправи на координацію.

Секція «Фізична реабілітація» відвідують 510 студентів, були підготовлені індивідуальні заняття для студентів, в залежності від їх фізичної підготовленості. Найбільш широко застосованих відео завдань були комплекси направлени на корекцію сутулості, грудного кіфозу, гіперлордозу поперекового відділу хребта та збільшення гнучкості у суглобах. Кожен комплекс вправ був чітко проаналізований на рахунок відповідності залучення тих м'язів тіла, на які був направлений комплекс. Кожен студент мав змогу не лише виконувати вправи, але й залучатись до лекційного матеріалу. В якому було висвітлено всю проблематику того чи іншого захворювання. Студенти які мали специфічні захворювання виконували індивідуальні комплекси, які були розписані згідно особливостей у стані здоров'я. З одних із особливих комплексів вправ були вправи для корекції зору, реабілітація після реконструювання хрестоподібної зв'язки, травми плечового суглобу, відновлення після операційного абдомінального втручання та заняття для вагітних (одна студентка). Всі комплекси мали чітку систему побудови заняття. З поміж практичного матеріалу студенти залучались до виконання наукових завдань, завдання базувалось на написання наукових тез, які враховувались для покращення оцінки.

Висновки

Карантин – це хороший привід набути нових професійних навичок, чітко організувати самостійну роботу вдома на корпоративної платформі. А самоорганізація студентів – головна складова успіху під час дистанційного навчання, студенти вчасно здають свої роботи. Отже, викладачі та студенти



ведуть активну роботу в гучному та дистанційному режимі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечуючи повноцінний освітній процес. Корпоративна платформа дистанційного навчання кафедри фізичної культури активно працює для студентів.

ГЛАВА 9. ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ УКРАИНЫ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

**GEOPOLITICAL ORIENTATIONS OF THE POPULATION
OF UKRAINE: REGIONAL ASPECT**

**ГЕОПОЛІТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ:
РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-009

Вступ

У 2017 році Україна і НАТО відзначили 20-у річницю співпраці у форматі особливого партнерства, започаткованого 9 липня 1997 р. підписанням Хартії про особливе партнерство між Україною та Організацією Північноатлантичного договору. А в червні 2017 року Верховна Рада України законодавчо визначила, членство держави в Альянсі стратегічним пріоритетом національної зовнішньої і безпекової політики.

На початку 2019 року Україна закріпила в Конституції курс на Євроатлантичну інтеграцію – приєднання до Європейського Союзу (ЄС) та вступ до Організації Північноатлантичного договору (НАТО). При цьому, стремління України до вступу в НАТО має стратегічну мету: отримання ефективних гарантій власної незалежності, суверенітету, безпеки і територіальної цілісності, надто в умовах військової агресії проти України з боку Російської Федерації, порушення територіальної цілісності нашої країни.

Євроатлантична інтеграція має очевидні переваги для України. Проте, певна частка населення нашої країни все ще знаходиться в полоні стереотипів і міфів стосовно НАТО та ЄС. Кількісний і віковий склад таких громадян, зміст їхнього суб'єктивного знання про цілі, діяльність та можливості впливу на Україну з боку Організації Північноатлантичного договору та Європейського Союзу мають регіональні відзнаки і впливають на сукупне ставлення українців до стратегічного курсу нашої держави, що вагомим чином позначається як на внутрішній ситуації в країні, так і на характері її зовнішньополітичного курсу. Отже, наразі існує актуальна потреба у вивченні мотивів та міркувань, які впливають на геополітичні орієнтації українців, зокрема і в регіональному вимірі.

9.1. Геополітичні орієнтації населення України у період 2012-2018 років

До подій 2014 р. більшість населення України були переконані, що можливе приєднання до Північноатлантичного Альянсу та Євросоюзу може мати негативні наслідки для країни. Однак, як зазначає І. Беззуб, анексія Криму, окупація частини Донбасу та війна з Росією на Сході України надали ідеї



вступу до НАТО нового звучання. А 29 грудня 2014 р. було прийнято закон, який скасовував позаблоковий статус України і проголошував намір країни інтегруватися до євроатлантичних структур безпеки. Цим же законом було встановлено, що рішення про подання заявки на вступ до НАТО ухвалюватиметься на всеукраїнському референдумі [1].

Вплив зазначених подій на громадянську підтримку членства України в НАТО позначився на результатах моніторингів, які проводилися в Україні Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС), Соціологічною групою "Рейтинг", Фондом «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва», Центром імені О. Разумкова [2; 3] (табл. 1).

Таблиця 1
Динаміка змін частки прихильників вступу України до НАТО

Організатор опитування	Частка прихильників вступу України до НАТО					
	2012	2014	2015	2016	2017	2018
Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва	13 %	44%	46%	72%	47%	43%
Центр імені О. Разумкова				44,3%		
Київський міжнародний інститут соціології (КМІС)		47,8%	39,6%	39,2%	44,8%	-
Агентство «Рейтинг»			-	44%	-	-

Вищенаведені дані стосуються усього населення країни, при цьому рівень прихильності мешканців різних регіонів України до Євроатлантичної інтеграційної моделі має посутню різницю, оскільки залежить від цілого ряду факторів. Серед них і географічне розташування регіону, і рівень його економічного розвитку, і рівень життя населення, і його ментальні особливості та історична пам'ять. Проте, дані щодо геополітичних орієнтацій населення окремих регіонів України ми віднайшли лише у дослідженні, проведеному в лютому 2017 року Фондом «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» [2]. За даними цього дослідження на питання, чи вступати Україні до НАТО, ствердні відповіді дали переважно мешканці західних і центральних областей. Важливо відмітити, що прихильність мешканців центральної України до вступу країни в НАТО мала виражену позитивну динаміку, а кількість таких прихильників була однією з найбільших в країні. Так, серед мешканців центральних областей 51% були готові проголосувати за вступ до НАТО, 22% — проти, а 27% — не визначилися (рис. 1):

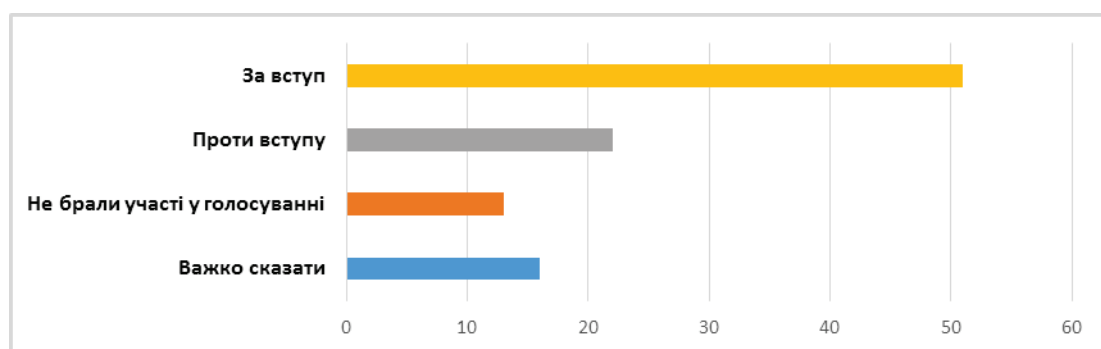




Рис. 1. Ставлення мешканців центральних областей до вступу України в НАТО

(Центральний регіон: м. Київ, Київська, Вінницька, Житомирська, Кіровоградська, Полтавська, Сумська, Черкаська, Чернігівська області)

До областей центрального регіону України належить і Полтавська область, яка вирізняється найбільшою територією, розвиненим аграрним і промисловим виробництвом, зокрема у нафтогазовому секторі, багатими природними ресурсами і корисними копалинами, що зумовлює її становище донора для українського бюджету. А достатньо стабільні показники рівня життя в області протягом останніх років можуть мати посутній вплив на геополітичні орієнтації населення. Проте, даних щодо ставлення жителів Полтавської області загалом та представників різних вікових груп зокрема до Євроатлантичної інтеграції України нам віднайти не вдалося.

9.2. Змістові й технологічні аспекти дослідження геополітичних орієнтацій населення Полтавщини як однієї з областей центрального регіону України

Мотиваційним поштовхом до дослідження став розроблений нами вибіркового курсу «Захист прав і свобод людини в контексті Євроатлантичної інтеграції України», у процесі викладання якого ми стикнулися з недостатньою поінформованістю, хибними уявленнями, невизначеним ставленням молодих людей щодо Євроатлантичного інтеграційного курсу нашої країни. А саме ця вікова група наших співвітчизників згодом стане учасниками референдуму щодо вступу України до Північноатлантичного Альянсу.

Маючи на меті дослідити особливості геополітичних орієнтацій мешканців Полтавської області, ми виокремили ряд значущих, на нашу думку, аспектів цього дослідження, до яких віднесли:

- вивчення геополітичних орієнтацій мешканців Полтавщини у сув'язі із самооцінкою та оцінкою рівня поінформованості із відповідних питань;
- визначення рівня поінформованості полтавців щодо стратегічних переваг Євроатлантичної інтеграції України;
- дослідження рівня прихильності до певної інтеграційної моделі на фоні особистісного бачення переваг і недоліків інтеграції України в ЄС та НАТО.

Способом отримання даних про геополітичні орієнтації наших земляків було обране опитування, яке було проведено протягом листопаду 2018 р. Терміни опитування були визначені з урахуванням внутрішньополітичних процесів в країні, зокрема, наступних у 2019 році виборів президента і нового складу Верховної Ради.

В опитуванні взяли участь 584 респонденти віком від 18 років, що мешкали у містах, селах і селищах Полтавської області, серед яких було виділено три вікові групи: 1) від 18 до 30 років (294 особи); 2) від 31 до 49 років (172 особи); 3) від 50 років і старші (118 осіб) (рис. 2).



У процесі дослідження 176 респондентів надали відповіді на запропоновані питання он-лайн, а 408 респондентів дали відповіді на питання анкети у паперовій формі та через безпосереднє інтерв'ювання. До останніх здебільшого належали респонденти старшої вікової групи.

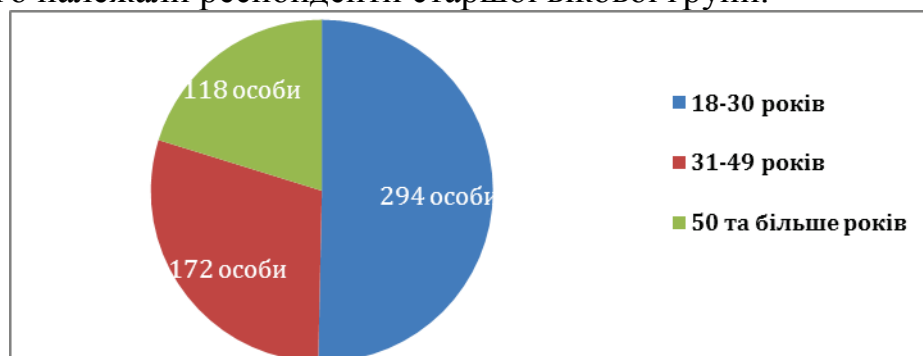


Рис. 2. Віковий склад опитаних

Респондентам були запропоновані такі питання:

1. Як Ви оцінюєте рівень своєї поінформованості про Євроатлантичну інтеграцію України?
2. Членство у якій геополітичній інтеграційній моделі, на Вашу думку, найповніше відповідає державним інтересам України?
3. Що, на Вашу думку, являє собою НАТО як міжнародний альянс?
4. Яким є Ваше ставлення до вступу України в ЄС та НАТО?
5. Якими, на Вашу думку, можуть бути переваги, загрози, ризики приєднання України до ЄС та НАТО?

Питання 1, 2, і 3 мали фіксовані варіанти відповідей. Відповідь на питання 4 можна було обрати із запропонованих або подати свій варіант. Питання 5 мало індикативний характер, що, за наміром дослідника, забезпечувало можливість опосередковано встановити рівень поінформованості респондента, а також визначити характер міркувань (стратегічний або тактичний), якими переважно керується респондент, обираючи ту чи іншу інтеграційну модель. Результати опитування було узагальнено у вигляді одновимірного розподілу відповідей на питання анкети. Статистична похибка вибірки склала 3,6%.

9.3. Поінформованість населення Полтавської області з питань інтеграційної політики України та ставлення до Євроатлантичної інтеграції

Проаналізуємо узагальнені дані щодо самооцінки рівня поінформованості мешканців Полтавської області про НАТО та актуальну інтеграційну політику України, які представлені нижче у кількісній та графічній інтерпретації (таб. 2, рис. 3).

Як свідчать дані опитування, 19% респондентів оцінили рівень своєї поінформованості як високий, 31% – як середній, 31% – як низький, а 19% не змогли дати відповідь. При цьому частка молоді віком 18-30 років з високою самооцінкою поінформованості була найнижчою і склала 14%. Найвищим



серед вікових груп був і відсоток молодих людей, які не змогли оцінити свою поінформованість із зазначених питань, таких за нашими даними виявилось 23%. Найбільш обізнаними вважають себе люди віком від 31 до 49 років, хоча об'єктивність їхнього знання залишається проблематичною.

Таблиця 2

Самооцінка рівня поінформованості про Північноатлантичний Альянс та інтеграційну політику України

Рівень поінформованості	Вік респондентів			Разом (к-ть/%)
	18 – 30 років (к-ть/%)	31 – 49 років (к-ть/%)	50 років і старші (к-ть/%)	
Високий	41/14	43/25	21/18	105/19
Середній	103/35	43/25	37/31	183/31
Низький	82/28	58/34	39/33	179/31
Не змогли оцінити	68/23	28/16	21/18	117/19

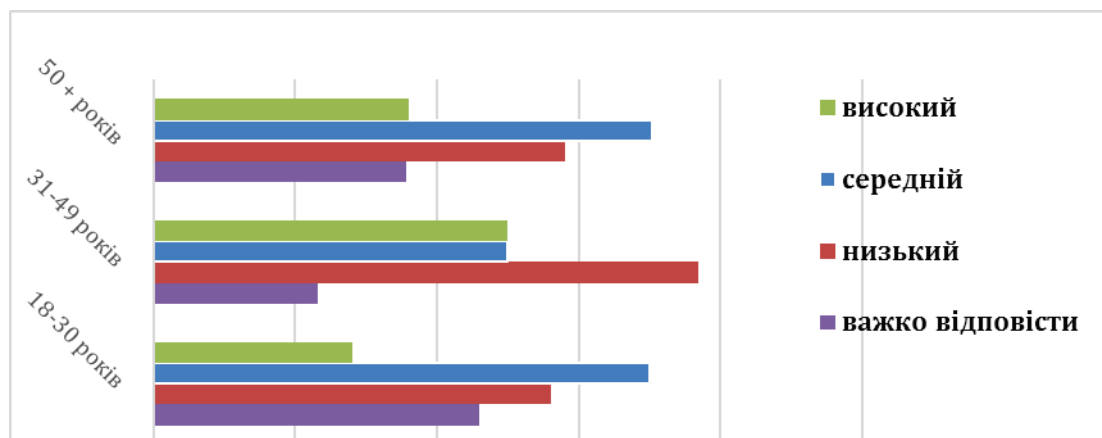


Рис. 3. Самооцінка рівня поінформованості про Північноатлантичний Альянс та інтеграційну політику України

Дані щодо обраної мешканцями Полтавської області інтеграційної моделі для України свідчать, що більшість, 46% опитаних, схильються до думки, що інтересам України найбільше відповідає членство в ЄС та НАТО, 33% – що Україні не потрібне членство в жодній міжнародній організації, 15% надають перевагу ЄС, а 6% обирають лише приєднання до НАТО. Цікавим є те, що найбільше прихильників Євроатлантичної інтеграції серед молоді (64%), тобто людей віком від 18 до 30 років, хоча самооцінка рівня поінформованості з цього питання у них найнижча. Щодо позаблоковості України, то найбільша частка прихильників такої моделі серед людей віком від 50 років (52%), хоча самооцінка рівня поінформованості у них теж досить низька (табл. 3, рис. 4).

Певним поясненням отриманих даних щодо вибору інтеграційної моделі для України може бути рівень поінформованості наших земляків про Північноатлантичний Альянс. Так, більшість опитаних вважає, що НАТО є оборонним союзом – 35%, причому частка молоді серед них найвища (42%). 24% респондентів вважають НАТО миротворчою організацією, а 9% – агресивним воєнним блоком, при цьому серед осіб віком 50+ таких 17%.



Зауважимо, що 33% респондентів не змогли обрати варіант відповіді на це питання. Викликає занепокоєння той факт, що серед соціально найактивнішої частини мешканців області, тобто серед респондентів віком 18-30 та 31-49 років, частка таких становить 22% і 43% (!) відповідно (табл. 4, рис.5).

Таблиця 3

Інтеграційна модель, яка на думку респондентів найбільше відповідає інтересам України

Інтеграційна модель	Вік респондентів			Разом (к-ть/%)
	18–30 років (к-ть/%)	31–49 років (к-ть/%)	50 років і старші (к-ть/%)	
Європейський союз і НАТО	190/64	46/27	32/27	268/46
тільки НАТО	9/3	10/6	15/12	34/6
тільки Європейський союз	34/12	45/26	9/8	88/15
Україні не потрібне членство у будь-якому об'єднанні	61/21	71/41	62/52	194/33

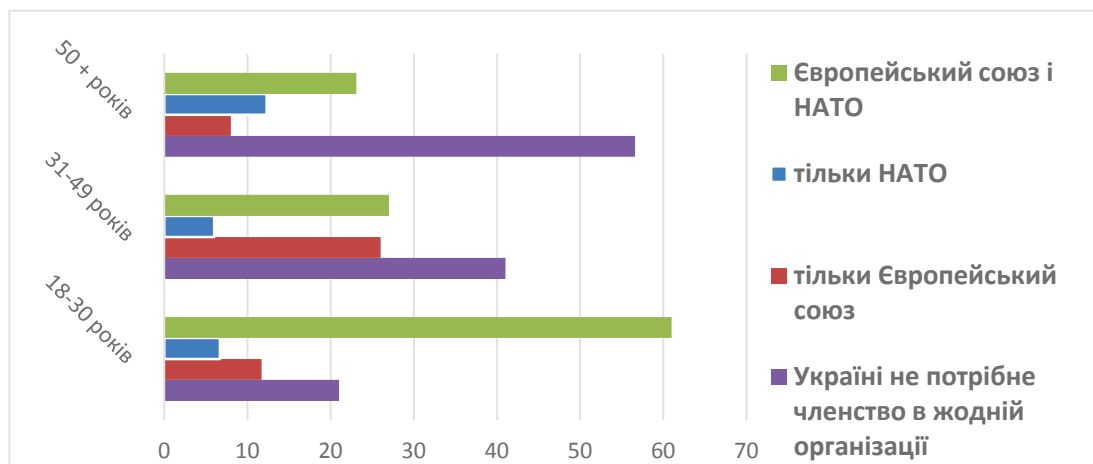


Рис. 4. Інтеграційна модель, яка найбільше відповідає інтересам України

Таблиця 4

Поінформованість населення Полтавщини про Північноатлантичний Альянс (НАТО)

Варіант відповіді	Вік респондентів			Разом (к-ть/%)
	18–30 років (к-ть/%)	31–49 років (к-ть/%)	50 років і старші (к-ть/%)	
НАТО – це оборонний союз	123/42	64/37	26/22	231/35
НАТО – це агресивний військовий блок	24/8	5/3	20/17	49/9
НАТО – це миротворча організація	82/28	29/17	33/28	144/24
Важко відповісти	65/22	74/43	39/33	178/33

Узагальнення відповідей респондентів на питання щодо ставлення до



Євроатлантичної інтеграційної моделі демонструє прихильність 41% опитаних до вступу України в ЄС та НАТО, 36% ставляться до цього процесу нейтрально, 19% виявили негативне ставлення, а 3% одночасно позитивно налаштовані до входження в ЄС і негативно – до вступу в НАТО.

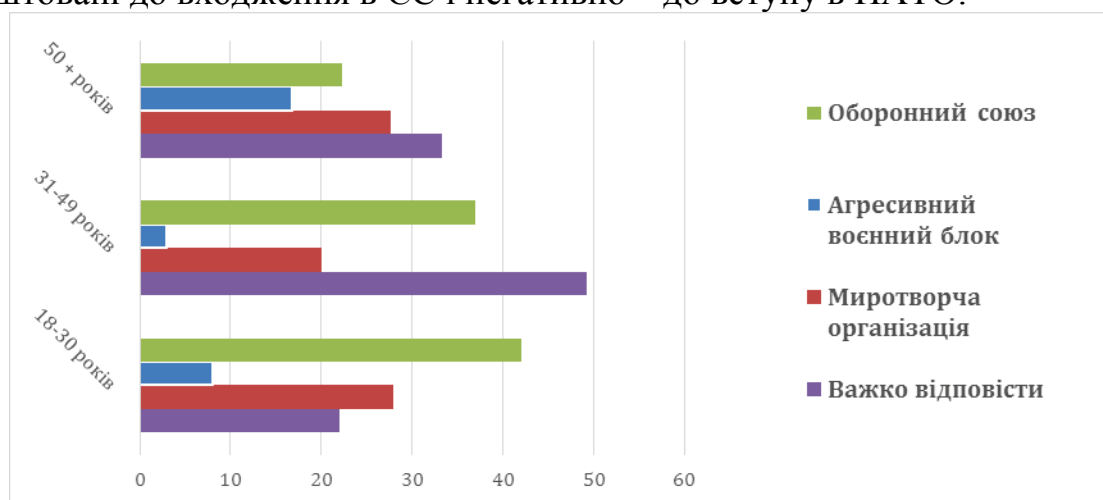


Рис.5. Поінформованість про Північноатлантичний Альянс (НАТО)

Найбільшу частку прихильників Євроатлантичної інтеграції України (50%) становить молодь віком від 18 до 30 років, хоча серед них і досить високим відсоток тих, хто заявив про своє нейтральне ставлення (45%). Ці дані, на нашу думку, мають викликати занепокоєння, оскільки саме представники цієї вікової групи потенційно мають становити активну й свідому більшість прихильників вступу України в НАТО на час проведення плебісциту. Найбільшу частку негативно налаштованих щодо приєднання України до Північноатлантичного Альянсу зафіксовано у віковій групі від 50 років і старших (32,2%) (табл. 5, рис.б).

Таблиця 5

Ставлення до вступу України в ЄС та НАТО

Ставлення до вступу України в ЄС та НАТО	Вік респондентів			Разом (к-ть/%)
	18 – 30 років (к-ть/%)	31 – 49 років (к-ть/%)	50 років і старші (к-ть/%)	
Позитивне	147/50	69/40	38/32,2	254/41
Негативне	6/2	38/22	38/32,2	82/19
Нейтральне	132/45	55/32	38/32,2	75/36
Надали свій варіант	9/3	10/6	4/3,4	23/4

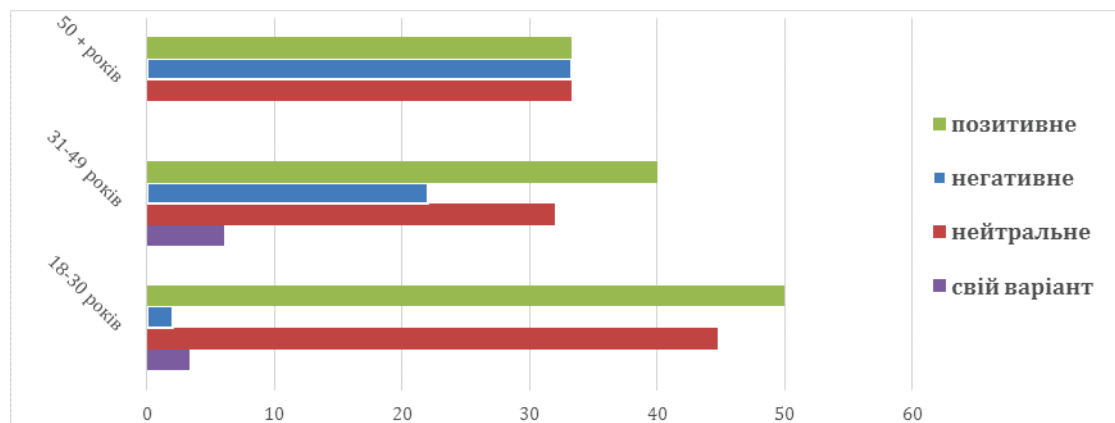


Рис.6. Ставлення до вступу України в ЄС та НАТО

9.4. Переваги, загрози і ризики Євроатлантичної інтеграції України у сприйнятті жителів Полтавської області.

Вивчення думки полтавців щодо переваг і недоліків Євроатлантичної інтеграції України дозволило встановити, що більшість з опитаних, які належать до вікових груп 18-30 та 31-49 років, називають серед стратегічних переваги цієї інтеграційної моделі гарантування безпеки, підвищення економічного рівня, підвищення рівня життя, наявність позитивних реформ, підвищення авторитету країни, економічну стабільність, розвиток торгівлі з країнами Європи, підвищення обороноздатності України. Респонденти віком від 50 років додають до цього переліку переваг поліпшення соціального захисту, подолання корупції. Підкреслимо, що такі переваги, як безвізовий режим, відкриті кордони, виявилися значущими для респондентів віком 18-49 років, проте для старшої вікової групи вони були неактуальними.

Серед загроз і ризиків Євроатлантичної інтеграції України опитувані усіх трьох вікових груп вказали втрату національної ідентичності та використання населення як дешевої робочої сили. Слід відзначити, що серед ризиків і загроз Євроатлантичної інтеграції України надмірне використання і знищення природних ресурсів, шкоду екології, ввезення радіоактивних відходів, погіршення становища вітчизняних виробників через низьку конкурентоспроможність на зовнішньому ринку назвала лише молодь віком 18-30 років (табл. 6).

Таблиця 6

Думки респондентів щодо переваг, загроз та ризиків інтеграції України до ЄС та НАТО

Вік	Зазначені респондентами переваги	Зазначені респондентами загрози та ризики
18-30 років	<ul style="list-style-type: none"> – Захист України від російської агресії. – Відкриті кордони. – <i>Гарантування безпеки.*</i> – <i>Підвищення рівня економіки.</i> – <i>Підвищення рівня життя.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Надмірне використання і знищення природних ресурсів, шкода екології, ввезення радіоактивних відходів з – Погіршення становища вітчизняних виробників через



	<ul style="list-style-type: none"> –<i>Наявність позитивних реформ.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> низьку конкурентоспроможність на зовнішньому ринку. –<i>Втрата національної ідентичності.</i> –<i>Використання населення як дешевої робочої сили.</i>
31-49 років	<ul style="list-style-type: none"> –Підвищення авторитету країни. –Підвищення рівня життя. –Стабільна економіка. –Розвиток торгівлі з країнами Європи. –Безвізовий режим. –Наявність додаткових впливових союзників в обороні, <i>підвищення обороноздатності країни.</i> –<i>Наявність позитивних реформ.</i> –<i>Підвищення рівня економіки.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> –<i>Втрата частини суверенітету;</i> –<i>Втрата національної ідентичності.</i> –<i>Диктування Україні членами ЄС та НАТО умов, які їй стратегічно не вигідні.</i> –<i>Використання населення як дешевої робочої сили.</i>
50 років і старші	<ul style="list-style-type: none"> –Покращений соціальний захист. –Боротьба з корупцією, відсутність корупції. –<i>Забезпечення безпеки та обороноздатності.</i> –<i>Підвищення рівня життя.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> –<i>Втрата частини суверенітету.</i> –Небезпека бути втягнутим у війну. –<i>Втрата національної ідентичності.</i> –<i>Диктування Україні членами ЄС та НАТО умов, які їй стратегічно не вигідні.</i>

* Курсивом в таблиці виділені переваги, загрози та ризики, відзначені одночасно респондентами різних вікових груп.

Висновки

У представленій роботі подані результати дослідження геополітичних орієнтацій мешканців Полтавської області та окремих факторів, які впливають на неї. Так, ці результати засвідчують, що значна частка опитаних (близько 60%) не вважають себе достатньо обізнаними про Євросоюз та НАТО для того, щоб дати однозначну відповідь, чи потрібна нашій країні Євроатлантична інтеграція, хоча усвідомлюють її необхідність (41%) та переваги як для себе особисто, так і для країни загалом. Такі дані дають підстави стверджувати, що стабільна прихильність до Євроатлантичної інтеграційної моделі забезпечується перш за все розумінням її стратегічних переваг для України та її громадян і доводить непересічну актуальність просвітницької роботи в суспільстві щодо формування об'єктивних знань про мету приєднання України до ЄС та НАТО та стратегічні переваги цієї інтеграційної моделі. На нашу думку, глибокого дослідження потребує і вплив на геополітичні орієнтації



громад факторів, пов'язаних із соціальними ризиками, актуальними для нашої країни і світу в цілому.

ГЛАВА 10. КОУЧИНГ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

COACHING ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY

STUDENT PSYCHOLOGIST

КОУЧИНГ З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ

СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-023

Вступ.

Професійна освіта майбутніх психологів спрямована на соціально-психологічний розвиток особистості, тому студент не може перебувати в освітньому просторі вищої школи як в уявленому вакуумі. Концептуальні підходи до професійної освіти і навчання обґрунтовуються в трьох ракурсах: а) гносеологічно-педагогічної перспективи; б) структурно-системної перспективи; в) соціально-економічної та ринкової перспективи. Кожна складова цієї концепції передбачає розвиток соціальної зрілості студента.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично з'ясувати потенціали коучингу в розвитку соціальної зрілості студента-психолога як фундаментальної ознаки готовності сприймати й оволодівати науковою психологією.

Основний текст. Термін «соціалізація» (лат. – socialis) розкриває процес входження індивіда в суспільство через різні спільності, колективи, групові види роботи, які здійснюються за нормами, ідеалами цінностями суспільства. «Несоціальних людей не буває. Асоціальна поведінка – це результат упущення в ході соціалізації», так стверджує Дж. Б. Фурст. Асоціальна поведінка притаманна невротикам, які втратили рівновагу соціальної нормативної орієнтації. Він пише: «Невротик – це хвороба емоцій. ... Доведено, що процеси навчання мають значно більше значення в детермінації індивідуальної поведінки» [10, с 43].

Інтегрований підхід в аналізі структури особистості дає можливість визначати патологічні прояви соціальної адаптації студентів, які в літературі більше представлені поняттям «асоціальна поведінка». Це поведінка, яка проявляється відхиленням від соціальних норм, включає в собі систему аморальних вчинків, деструктивне спілкування.

А. Маслоу соціальну зрілість представив через призму рефлексії,



запропонували 15 параметрів виміру: 1) адекватне сприйняття дійсності; 2) прийняття себе та інших такими, які вони є; 3) відсутність штучних неприродних форм поведінки; 4) спонтанність проявів, простоту і природність; 5) ділову спрямованість автономність і незалежність від оточення; 6) свіжість сприймання; 7) почуття спільності; 8) дружба з іншими самодостатніми людьми; 9) демократичність у стосунках, готовність вчитися в інших; 10) граничні переживання власного Я; 11) стійкі внутрішні моральні норми; 12) гостре відчуття добра та зла; 13) філософське почуття гумору; 14) креативність; 15) критичне ставлення до тієї культури, до якої вона належить (вибирає добре та відкидати погане); 15) почуття спільності з людством. В якості точки вимірювання він виділив *психічне здоров'я* [7].

Тобто, можна відштовхуватися від ідеї, що існує певне ядро внутрішньої психічної реальності як соціально зрілої особистості. Саме воно обумовлене *позитивною рефлексією*. Прояви асоціальної поведінки детерміновані *інтроспективним або квазірефлексивним* (квазі від лат. *quasi* – уявний не справжній) світосприйманням.

Ефективні коуча залежить від вимірювання соціальних властивостей. Враховуючи цю потребу, були визначені **критерії соціальної зрілості (СЗ)**, в основу яких покладена концепція рефлексивно-рольових детермінант (Л.О.Гапоненко [1]).

Рефлексивний рівень (позитивний): внутрішня і зовнішня психічна реальність обумовлені позитивною рефлексією, що визначається потягом до стійких мотиваційних структур в самопроектуванні, формуванні соціально-значимих смисложиттєвих орієнтацій, дружніх міжгрупових контактів, протистояння байдужості, конформізму; проявляються в рольових позиціях «Відповідальний», «Друг», «Активний», «Творчий».

Інтроспективний рівень (проміжний): внутрішня і зовнішня психічна реальність обумовлені інтроспекцією, визначаються процесами сумніву у власних здібностях, невіри в унікальність власної особистості, чутливі до критики, вибудовують у будь-яких ситуаціях авторитет як маятник поведінки в ситуації; рольові позиції «Утриманець», «Незнайка», «Конформіст», «Замкнутий».

Квазірефлексивний рівень (негативний):): внутрішня і зовнішня психічна реальність обумовлені квазірефлексією, визначається цей рівень сталою ригідністю «Я» - концепція», прагненням зберігати в сталому стані стиль свого життя, виражено відчуття самодостатності і що інші повинні їх такими любити, відсутній потяг до самовдосконалення суб'єктивного ставлення до життя, схильні до тривожності у випадку критики та звинувачувати оточуючий світ; рольові позиції «Утриманець», «Незнайка», «Конформіст», «Замкнутий» (Л.О.Гапоненко, [1]).

Згідно завдання нашого дослідження, ми здійснили теоретичний аналіз **коучингу**. Етимологія терміну «коучинг» розкриває його сутність. Згідно міфу, вперше термін використовувався в позначені карета, підвода, які виготовлялися в угорському місті Coach [3]. **Коучинг** (анг. «coaching») – повчання, тренерство. «**To coach**» – тренувати, репетиторство до іспиту або змагань [2].



«Coach» – 1) приватний педагог; 2) тренер; інструктор [4]. Посилаючись на використання коучингу в освіті, були взяті загально прийняті принципи групової психокорекції – це доброзичливість, активність, партнерство, відкритість, повага, фасилітації, наснага, толерантність, емпатія, конгруентність. У плануванні коучингових занять були враховані наступні методи та їх технології: **GROW** (аббревіатура від англійських слів «goal» (ціль), «reality» (реальність), «option» (варіант), «will» (воля); **SMART** (аббревіатура слів «specified» (конкретний), «measurable» (вимірюваний), «agreed» (узгоджений), «realistic» (реалістичний), «timed» (обмежений у часі); **SMAC** (аббревіатура слів «specified» (конкретний), «measurable» (вимірюваний), «achievable» (досяжний), «challenging» (стимулюючий). Важливою складовою програми були рольові сценарії: *«Щастя не в тому, щоб роботи завжди, що хочеш, а в тому, щоб завжди хотіти того, що робиш»*; *«Достатньо чекати подарунків від життя, треба самому роботи життя»*; *«Якщо хочеш бути розумним, навчись розумно запитувати, уважно слухати, спокійно відповідати»*(в основу назви коучингових занять були взяті цитати Л.Толстого).

Програму коучингу автор узгоджував з інтересами першокурсників, яка отримала назву: **«Магічна дія коучингу в розвитку соціальної зрілості»**. Вона була втілена протягом вересня - грудня 2019 та березня 2020 із студентами групи ПНП-19 (22 особи). (Програма пройшла апробацію в публікаціях: Л.О.Гапоненко, 2020, [1]). Програма має чотири тематичних циклів занять:

Перший цикл занять: «Відкриття власного Я». Він складався з 4-х занять (7 годин), протягом яких студенти навчалися розуміти сутність соціальної зрілості, порівнювали із психологічною зрілістю як здатності управляти собою, взаємодіяти з іншими, мотивувати й контролювати дії в досягненні своєї мети. На перших заняттях була досягнута мета усвідомлення про внутрішні потенціали кожної особистості, завдяки технік обирати різні способи мислення, ставлення до себе.

На цьому етапі емпіричного дослідження ми використали технологію SMART/SMARTER (від англ. smart – розумний). Це мнемонічна аббревіатура, яка використовується для визначення цілі і формулювання завдань. Далі студенти були ознайомлені із технологією коучінга «GROW». Також була виконана робота з ознайомлення правил Gool (формулювання мети). Наведемо приклад:

Коуч: сформулюйте свою мету.

Сергій: отримувати велику зарплату.

Станіслав: створити сім'ю.

Поліна: мені важко сформулювати, ... після того, як я хотіла висловити мету, вийшло, що я живу повсякденними турботами.

Коуч: може у когось є інші думки?

Далі йде пояснення сутності зрілої особистості, її соціальних цінностей, наявності відповідних властивостей – рефлексії, емоційного інтелекту, інтелектуальних здібностей і т.п. в основу яких були покладені технології



Options (розробка варіантів дій). Склалися різні варіанти, їх вирішення через мудрість, що сформульовані в притчах, прислів'ях, крилатих цитат («Нещасним або щасливим людини роблять тільки його думки, а не зовнішні обставини. Керуючи своїми думками, він управляє своїм щастям»; «За щастя треба боротися навіть з самим собою»; «У самого злої людини розквітає обличчя, коли їй кажуть, що її люблять. Тільки в цьому вона бачить щастя» (Ф. Ніцше)).

Протягом занять обговорювалися відповіді на питання: «В якому напрямку треба шукати відповіді?», «Від чого залежить успіх людського життя», «Які відмінні властивості зрілої та незрілої особистості?», «Чи можна розпізнати за рольовими позиціями зрілу та незрілу особу?» і т.п.

Розпредметнення хибних соціальних уявлень здійснювалося в технології (Coaching Up the Tube): * Пригадайте власну історію, яка була у Вашому житті, на Вашу думку, поразкою.

* Дайте собі відповідь на такі запитання: Чому навчив Вас цей досвід? Чого би Ви зробили менше? Чого би Ви зробили більше? Як би Ви тепер змінили своє відношення до цієї ситуації? Як би Ви використали отриманий досвід у сьогоденній ситуації? Яким би символом Ви могли описати цю ситуацію? Яке значення має для Вас цей символ? (О.О.Ниженська, В.М. Тименко [8, с.128].

Студенти шукали відповіді, обговорювали та програвали рольові сценарії, виконували вправи: «Розпізнання Я в «Магічному дзеркалі», «Розпізнання ролі за критеріями рефлексивно-рольових позицій», «Розпізнання ситуацій, в яких роль змінюється», «Розпізнання власних захисних механізмів в рольових позиціях». За результатами групових процесів у груповій грі були сформовані ідеї про «Моє «Я»:

- це ядро, яке діє «тут і зараз», здатне ідентифікувати себе в рольових позиціях як в сюжетних іграх, так і в повсякденному житті (Олександра Ф.);
- це здатність узагальнювати попередній досвід, оцінювати теперішнє та планувати своє майбутнє (Юля Б.);
- це використовувати «космічні» запаси несвідомого у творчій самореалізації як в особистісному, так і в професійному навчанні (Оксана О.);
- моє «Я» є суто індивідуальне, неповторне, але в гармонійній єдності із групою людей, з якими контактую. (Аня Щ.)

Другий цикл занять – «Відкриття рефлексивного / нерефлексивного Я» (4 коучингових занять, загальна кількість 7 годин), в яких в більшій мірі використовувалась технологія SWOT. Для підвищення рівня рефлексивності використовувалась рольова гра: «Внутрішній діалог рефлексивного і нерефлексивного Я»; «Сприйняття труднощів і оцінка власних потенціалів»; «Що треба зробити для зміни нерефлексивне Я на рефлексивне Я»; «Пошук кращого шляху в досягненні мети»; «Довіра до власного Я»; «Право вибору»; «Моє «Я» вміє чути себе та інших». студенти навчалися розпізнавати рольові позиції, що було діагностичним в нашій роботі. Протягом цього циклу були сформовані вміння розпізнавати та порівнювати цінність рефлексії та хибність квазірефлексії й інтроспекції. Ретельно відстежувалися такі властивості як



нестриманість, ігнорування, протистояння, конфліктність. На цьому етапі роботи було приділено особливу увагу аргументувати свої відповіді за різними прислів'ями, цитатами, притчами, епізодів із народних казок та міфів. Відбувалися позитивні зміни переходу від «рептильного» мислення до абстрактного, логічного. Наприклад, в обговоренні: «Чому соціально зріла особистість не чекає винагороди за свою діяльність, на відмінну від незрілої особи, яка рідко виходить за встановлені межі в процесі виконання завдання?», судження студентів були більш усвідомленими й обґрунтованими. Була застосована техніка розвитку уваги на властивостях СЗ. Завдяки техніці Will, студенти концентрували увагу на шляхи досягнення поставленої мети, соціально виправдані дії. Обговорювалися варіанти відповідей, вносилися нові пропозиції та оцінювалися креативні пропозиції оплесками. Студенти визначали роль мотиву на шляху до успіху.

Застосування *самокоучинг* сприяло оволодінню навичками орієнтуватися в часовому просторі теперішнього та майбутнього життя. Обговорювалися проблеми бар'єрів на шляху успіху, розпізнавалися ці бар'єри в організації навчання. Студенти формулювали висновки, що *и проблема «в середині нас»* (Голви У. Тімоті [2]). Встановлені зміни в установках:

- моє «Я» здатне виступати суб'єктом свого життя в спілкуванні, навчанні та плануванні майбутньої мети;
- моє «Я» набуває сенс в гармонії та партнерській співпраці з іншими однодумцями;
- моє «Я» має достатні психологічні передумови для реалізації власної індивідуальності;
- моє «Я» здатне бути фасилітатором в академічній групі, в родині,

Третій цикл занять – «Усвідомлення переваги рефлексії як магічного дару в розвитку особистості» (4 коучингових занять, загальна кількість 7 годин), мета якого була спрямована на розширення уявлень про цінність сформованої властивості соціальної зрілості для студента-психолога. Вправи та тематичні інформації в інтерактивній взаємодії сприяли розвитку: визначення пріоритетів соціальних цінностей; вибудовування матриці моніторингу та передбачення результатів, управління власними бажаннями; матриці некритичного оцінювання та категоризації за полярними ознаками «добро» - «зло».

Найважливішою запорукою успішного саморозвитку студентів в період цього циклу занять, ми вважаємо відвертість, проте не в звичному розумінні, а як це поняття тлумачиться у науковій психології (З.Фрейд за теоріями глибинної психології; А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт за теоріями екзистенційних потреб гуманістичної психології). А саме: «відкритий вияв власної реакції на ситуації «тут і тепер». Найцінніше – це щирість. Завдяки груповій динаміці, учасники навчалися постійно моделювати різні ситуації, що дозволило їм сформулювати такі установки:

- матрицю планування зон мети саморозвитку, пріоритетів у їх досягненні;
- матрицю формулювання завдань щодо досягнення мети «зон близького розвитку» (за Л.С. Виготським);



- матрицю організації соціально значимої діяльності (якісне навчання було пріоритетним для студентів);
- матрицю контролю активної життєвої позиції в будь-якій діяльності.

Четвертий цикл занять – Підсумкові заняття (3 заняття, по 1.20 год., загальна кількість 4 годин). Протягом цих занять обговорювалися результати, уточнювалися наукове розуміння понятійного апарату при використанні технології «Від ситуації до дії» (Ситуація, Думка, Емоція, Дія). Саме на цих заняттях відстежувалися ознаки, що студент рефлексивно деталізує дії від змісту ситуації до кінцевої дії. Наведемо приклад студентки Поліни.

Як змінилися мої погляди після проходження коучингу

Станіслав П. : «Кожен, хто вивчає психологію та хоче оволодіти цією професією, повинен добре розуміти свої бажання, свою мету та відповідність до людини, яка надає допомогу іншій. Участь в коучингу дуже мене змінили, я почав розбиратися в поведінці людей, відстежую помилки в своїх вчинках».

Яна Г. : «... коли я поступала в університет, я навіть і не уявляла специфіку роботи психолога. коучинг навчав спостерігати, що є найбільшим даром психолога».

Анастасія Л.: « ... Тепер я розумію, що психолог, це той хто вміє керувати своєю поведінкою, вміє розставити пріоритети між важливим і другорядним, а не рухатися за« за течєю». Психолог вміє оцінювати ситуацію та управляти собою».

На завершальному занятті студенти оперували поняттями наукової психології: «особистість», «суб'єкт», «соціальна зрілість», «рефлексія» «інтроспекція», «квазірефлексія», «рольові позиції», «активна соціальна позиція», «інтеграція в суспільство», «емпатія», «толерантність», «ідентичність», «відповідність», «відкритість» та інші. Розуміння цих понять сприяло розвитку соціальної зрілості студента-психолога.

Висновки.

За результатами емпіричної програми з використання коучингу в розвитку соціальної зрілості встановлені позитивні зрушення в розвитку особистості першокурсників. Емпірична програма «Магічна дія коучингу в розвитку соціальної зрілості», складається з 4-х циклів, загальною кількістю 25 годин, кожен з яких має свою мету та завдання: перший цикл «Відкриття власного Я» (7 год.), «Відкриття рефлексивного / нереліксивного Я» (7 год.), «Усвідомлення переваги рефлексії як магічного дару в розвитку особистості» (7 год.), «Підсумкові заняття» (4 год.).

У нашій роботі використані технології та методи SMART/SMARTER, Goal (поставка цілі), Options (розробка варіантів дій), Will (концентрація уваги на поставленій меті), самокоучинг (здатність студента виступати менеджером свого життя).



За результатами встановлень визначився потужний потенціал коучингу як методу в розвитку соціальної зрілості. Найбільш виразно відмічаються такі ознаки:

1. *Гнучкість академічної адаптації першокурсників.* За результатами зимової сесії із 22 студентів, 2 студента (9,0%) здали сесію на підвищену стипендію, 9 склали на звичайну стипендію (40,9%), 6 студентів, які вчаться за контрактом здали на добре і відмінно (27,27%) і тільки 5 студентів (22,72%) отримали оцінки «задовільно». Ці показники є високими, враховуючи, що набір 2019-2020 н/р був доволі складним. Серед цих студентів 9 осіб приєдналися до наукових гуртків з психології і 3 особи узагальнили результати своїх досліджень в науково-методичних студентських збірниках Криворізького державного педагогічного університету та Центральноукраїнському державному педагогічному університеті (наукові збірники кафедр практичної психології).

2. *Рефлексивний деталізований аналіз,* результативність якого виявилася в корекції асоціальної поведінки. У групі майже не відстежувалися випадки невчасного виконання навчальних завдань, пропуски пар без поважних причин. Найбільш виразними виявилися такі властивості у поведінці студентів: а) потяг до інтеграції в студентську групу, в наукові гуртки, у факультетські організації самоуправління; б) відповідальність за якість навчання; в) усвідомлення смислу професійної освіти; г) децентрація уваги «бути в ситуації та над нею»; д) гнучкість оптимального вирішення проблемних стосунків.

3. *Ідентифікація рольових позицій* був використаний нами як діагностичний, так і розвивальний. Відбулася корекція хибних уявлень про красу людини (*раніше оцінювалися тільки зовнішні показники*), про оцінювання успішності навчання (*раніше цінилися тільки високі бали*).

4. Доведено, що рефлексивно-рольова концепція сприяє ефективності коучингових занять, стимулює самоаналіз власних мотивів та мотивів інших людей. Водночас, режисура рефлексивно-рольових сценаріїв потребує від коуча професійної компетентності в галузі рефлексивних теорій та творчих здібностей моделювати асоціативні уявлення щодо розширення рефлексивного мислення, рефлексивної свідомості та рефлексивного спілкування.

Предметом **подальших** наукових досліджень уважаємо більш детальне вивчення Life Coaching (Лайф-коучинг) для вимірювання рольових позицій в «інтроспекції + рефлексії» та «квазірефлексії + інтроспекції».

Текст підготовлен у рамках кафедральної науково-дослідної теми «Теорія і практика розвитку соціальної зрілості студента-психолога»



ГЛАВА 11. ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИИ ОДИНОЧЕСТВА: ГЕНЕЗИС, ВИДЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGY OF LONELINESS: GENESIS, SPECIES, MANIFESTATIONS IN THE YOUTH ENVIRONMENT

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЇ САМОТНОСТІ: ГЕНЕЗИС, ВИДИ, ПРОЯВИ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-004

Введение.

Одиночество как психическое состояние имеет ярко выраженную негативную окраску. Этот психический феномен известен человечеству с античных времен. Древнегреческие психологи Аристотель и Платон определяли одиночество как несомненное зло для человека, избавление от которого видели в любви и дружбе. Как объективная психологическая проблема тема одиночества не утрачивает своей актуальности и настоящее время. Не случайно это состояние называли «чумой XX века» [1, с.47].

В психологических словарях «одиночество» трактуется как один из психогенных факторов, оказывающих интенсивное воздействие на эмоциональное состояние человека, находящегося в изменённых условиях изоляции от других людей при отсутствии положительной эмоциональной поддержки и понимания от окружающих.

В XXI веке в условиях социально-экономической нестабильности, пандемии COVID-19 проблема одиночества наиболее остро воспринимается в молодёжной среде. Данный феномен во многом обусловлен изменением основных критериев социально-психологического взаимодействия.

Виртуальная форма коммуникации, которая популярна у современных студентов, так же является одним из факторов сокращения непосредственного «живого» общения. По мнению психологов на уровень развития одиночества так же влияет новая идеология, утверждающие такие ценности, как стремление сделать карьеру, добиться высокого уровня благосостояния, развитие самосознания и самоопределение. Такие установки ведут к ослаблению дружеских связей и развитию состояния одиночества.

В настоящее время проблема одиночества как психический феномен требует глубокого осмысления, теоретических и экспериментальных научных исследований и является объектом изучения разных наук. С одной стороны, оно



представляет собой социально обусловленное явление, а с другой, является сложным бессознательным психическим процессом, содержащим личностные переживания, отражаемые сознанием.

Зарубежные и российские психологические школы по-разному трактуют феномен одиночества. В числе первых учёных, исследовавших данную проблему, был представитель глубинной психологии - З. Фрейд, который утверждал, что одиночество является отражением таких черт личности, как нарциссизм, мания величия и агрессивность. С точки зрения З.Фрейда, постепенно эти врожденные или приобретенные свойства психики личности аккумулируются в «комплекс одиночества» [1, с.66]. Представители психоанализа отмечали особое значение ранней детской стадии развития индивида в формировании «синдрома одиночества». З.Фрейд обращал внимание на то, что невроз заменяет человеку монастырь, в который удалились разочарованные в жизни люди или такие, которые чувствовали себя слишком слабыми для реальной жизни. При невозможности отречения от мира и ухода в монастырь человек «уходит» в невроз.

Такие представители глубинной теории одиночества, как Д. Зилбург, Г. Салливан, Э. Фромм, К. Хорни, акцентировали внимание на том, что к состоянию одиночества приводят исключительно внутриличностные конфликты, аутоагрессия и др.

Представители социальной психологии полагали, что в возникновении чувства одиночества огромную роль играет общество. Именно социум навязывает человеку определённые правила и нормы поведения, которые ограничивают свободу действий самой личности. Ориентируясь на других и стремясь понравиться окружающим, личность вынужденно приспосабливается и провоцирует возникновение зависимости от внимания со стороны других людей к себе. Как следствие, возникает внутреннее противоречие, что приводит к потере смысла жизни. Психологическая защитная реакция проявляется в выборе определённой модели поведения, которая помогает скрыть истинные чувства, ощущения и переживания.

В современном обществе человеку сложно удовлетворить потребность в общении. В этой связи представители экзистенциального подхода рассматривают одиночество как одно из основных условий существования и функционирования системы адаптационных защитных механизмов. С их точки зрения, одиночество привносит смысл в человеческую жизнь. При этом, например, И.Ялом подчеркивал значение различия между «суетой одиночества» и «истинным одиночеством» [7, с.221].

«Суета одиночества» рассматривалась психологом как система защитных механизмов, которая объективно отдаляет человека от решения важных жизненных вопросов, постоянно побуждает его стремиться к «активности ради активности» совместно с другими людьми. Истоками «истинного одиночества» являются события из реальной жизни одинокого существования и из столкновения личности с пограничными жизненными ситуациями (рождение, жизненные перемены, трагедия, смерть), которые человек переживает в одиночку. В своих работах И. Ялом неоднократно обращал внимание на тот



факт, что «истинное одиночество» может быть и часто бывает творческой силой. Экзистенциалисты призывали преодолеть страх одиночества или научиться позитивно его использовать.

Представители символического интеракционизма (Дж. Мид, Р. Вейс, Г. Блумер, И. Гофман и др.) считали, что одиночество обусловлено как личностным, так и ситуативными факторами. Данное состояние является продуктом их осознания и взаимодействия. Так, Р. Вейс выделил два типа одиночества: социальное и эмоциональное [3, с.159]. Социальное одиночество, с его точки зрения, характеризуется отсутствием навыков успешной метакоммуникации в малых группах, а эмоциональное - отсутствием тесных внутренних связей с близкими людьми.

Э. Фромм, рассматривал феномен одиночества как субъективно переживаемое несоответствие между наблюдаемой реальностью и её желаемым идеальным состоянием. В этой связи, представитель когнитивного подхода в психологии, описывал одиночество как универсальное, устойчивое переживание, свойственное свободной личности на всех этапах её развития [6, с.243]. Ощущение одиночества, с его точки зрения, могло быть как негативным, вызывающим депрессию, так и позитивным и стать для личности средством самоактуализации. А, например, А. Уильям, У. Садлер и Томас Б. Джонсон подходили к одиночеству как «... к переживанию, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определённую форму самосознания и показывает раскол основной реальности сети взаимоотношений и связей внутреннего мира личности» [1, с.64]. Такие переживания, по их мнению, нередко вызывают у человека побуждение предпринять какие-либо действия для противостояния этому состоянию, его преодолению.

Одиночество как процесс - это постепенная утрата способности личности воспринимать и реализовывать имеющиеся в социуме нормы, принципы, ценности, которая, нивелирует личностный статус субъекта социальной жизни. Вместе с тем, способность человека с достоинством переживать одиночество рассматривается как важное условие её формирования и дальнейшего развития. Так, Н.А.Бердяев считал: «...человек имеет священное право на одиночество, так как через моменты одиночества рождается личность, самопознание личности, в одиночестве переживается единичность и неповторимость своего "Я"» [2, с.138]. Философ рассматривал одиночество как необходимое условие существования человека, раскрытия его внутреннего мира.

Присущий личности протест против одиночества стал генеральной темой многих гуманистических учений, возникших на Западе в XX веке. Согласно экзистенциальному подходу (А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Бубер, М. Хайдеггер, К. Ясперс), все люди изначально одиноки [1, с.56]. Каждая личность лишь в разной степени обнаруживает это свое свойство, так как оно является внутренним состоянием человеческой психики, преодолеть его невозможно. Люди выбирают одиночество, когда не находят эмоционального отклика в ходе общения с другими людьми. С одиночеством можно примириться, но не избавиться от него. Через одиночество человек познаёт свою природу и надеется на возможность понимания кем-либо его состояния. Такая надежда



даёт шанс на позитивное осознание собственного личностного роста и самопознания.

Личностно-ориентированная модель одиночества, разработанная в рамках феноменологического подхода, принадлежит К. Роджерсу. Психолог рассматривал одиночество как реакцию человека на страх быть отвергнутым другими людьми. Чувство диссонанса между «Я» истинным» и тем, как видят «Я» другие субъективно воспринимается как одиночество. С точки зрения К. Роджерса «Одиночество... наиболее резко и болезненно проявляется у тех индивидов, которые по той или иной причине оказываются - будучи лишенными своей привычной защиты - уязвимыми, испуганными, одинокими, но обладающими истинным «Я» и уверенными в том, что будут отвергнуты всем остальным миром» [6, с.345]. Разрыв между «Я -реальным» и «Я - идеальным» приводит к слабой психологической защитной реакции, «...а именно к одиночеству» [1, с.67]. Учёный полагал, что включение этих реакций зависит от внутренних феноменологических конструкций переживаний, заложенных в сознании человека т.е. причина одиночества находится в феноменологических несоответствиях его представлений о собственном «Я».

Гуманистический подход определяет потребность в одиночестве. Американский психолог А. Маслоу, подробно описал содержание и сущность этой потребности и рассматривал ее в качестве базовой, безусловно необходимой человеку, стремящегося к самоактуализации [4, с.191]. Такое одиночество имеет для личности позитивный, конструктивный смысл, так как истинное самопознание невозможно вне одиночества.

Исследованием одиночества как социально-психологического феномена в России занимались О.В. Данчева, К.А. Абульханов - Славская, Л.И. Старовойтова, Г.М. Тихонов, Н.Е. Покровский и др. Однако, при достаточно частом указании на одиночество как на значимое психическое явление, в отечественной психологии практически отсутствуют его теоретические и эмпирические исследования. Акцент сделан на возникновение чувства одиночества в юношеском возрасте. Согласно концепции советского психолога, социолога и антрополога И.С.Кона состояние одиночества у молодых людей часто связано с осознанием своего отличия от других. Их ориентация одновременно на нескольких «значимых других» делает психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от детских переживаний, идентификаций активизирует их рефлексию и чувство своей особенности, непохожести на других. Осознание своей непохожести на окружающих вызывает чувство одиночества или страх быть одиноким, что в свою очередь порождает острую потребность в коммуникации и человеческой близости. Как следствие, утрачивается внутренняя целостность личности, её внешняя гармония с миром, нарушается качество социального взаимодействия.

Одиночество как психическое явление не однозначно и имеет несколько видов. Каждый из представленных видов состояния одиночества имеет свои особенности и закономерности с точки зрения проявлений в поведении и жизни человека.



Первый связан с действием механизмов обособления, крайней формой которых выступает отчуждение: от других людей, норм, ценностей, определенной группы, мира в целом – «отчуждающее одиночество». Второй вид одиночества - диффузное (от лат. *diffusio* - распространение, растекание). Его проявление обусловлено преимущественным действием механизмов идентификации и потерей личности собственного «Я». Людей, переживающих диффузное одиночество, главным образом отличает подозрительность в межличностных отношениях и сочетание противоречащих личностных и поведенческих характеристик: сопротивление и приспособление в конфликтах; возбудимость; тревожность; эмотивность характера; ярко выраженная коммуникативная направленность. Определяющим фактором в обоих случаях выступает отчуждение: в первом - от других, во втором - от себя.

Следующий вид одиночества - диссоциированное (от лат. *dissociatio* - разъединение). Это как по переживаниям, так и по происхождению и проявлениям наиболее сложное психическое состояние. Генезис данного вида одиночества определяется ярко выраженными процессами идентификации и отчуждения при резкой перемене их даже по отношению к одним и тем же людям. Диссоциированное одиночество острое, четкое, осознаваемое и болезненное чувство, которое относится к разряду пограничных состояний и не имеет нормального проявления. Отличительные черты: тревожность, возбудимость, истероидная модель поведения, конфликтность, эгоистичность.

«Позитивный» вид одиночества - представляет собой оптимальное соотношение результатов процессов идентификации и обособления. Отличается способностью личности к рефлексии и саморегуляции.

Как субъективное переживание одиночество характеризуется определенными психологическими особенностями личности. Можно выделить четыре причины, влияющие на возникновение чувства одиночества у молодых людей:

- осознание себя как уникальной, неповторимой личности;
- отсутствие достаточного количества межличностных контактов со сверстниками, в обществе которых можно самоутвердиться, научиться взаимодействовать, почувствовать поддержку;
- экзистенциальный кризис «смысла жизни»;
- принудительное удержание молодых людей в каких-либо социальных группах.

Установлено, что негативные переживания влияют на процесс социализации и формирования личности, являются одной из основных причин их социальной дезадаптации, развитию девиантных форм поведения, включающие криминальные и экстремистские действия, алкоголизм, наркоманию и др.

С целью выявления подверженности студентов первого курса состоянию одиночества было проведено исследование на базе лечебного факультета Кемеровского государственного медицинского университета.

Методы исследования: шкала одиночества Д. Рассела - UCLA Loneliness Scale; авторский опросник и диагностическая беседа «Одиночество». Было



проведено анкетирование 96 студентов первого курса.

Данные, полученные в результате анкетирования, свидетельствуют о высоком уровне общительности и коммуникативности обучающихся. Так, 84% респондентов не считают себя одинокими людьми. Это результат, на наш взгляд, во многом объясняется тем, что основная масса опрошенных относится к возрастной категории 18-19 лет. Это инициативные, успешные молодые люди, которые значительную часть своего свободного времени тратят на общение.

Вместе с тем, у значительного числа респондентов (38%) зафиксировано ситуативное проявление диффузного состояния одиночества. Эта группа студентов не редко объясняет ограниченность своих контактов недостатком навыков и умений общения, чувством неуверенности и боязнью быть смешным различных коммуникативных ситуациях.

Известно, что в состоянии острого переживания диффузного одиночества человек стремится к другим людям, надеясь найти в общении с ними подтверждение своей значимости. К сожалению, это не всегда удается. Основная причина, на наш взгляд, заключается в том, что человек не общается в собственном смысле, а просто примеряет на себя жизнь другого, то есть как бы отождествляется с ним. Эта группа респондентов очень остро реагирует на стрессы и ожидает от окружающих сочувствия и поддержки. Интуитивно предчувствуя одиночество, молодые люди испытывают страх и выбирают ту стратегию коммуникации, которая, по его мнению, может обеспечить им как минимум временное принятие - идентификацию. Поэтому они демонстрируют согласие с мнениями, принципами, интересами тех, с кем вступают в общение. По сути, такие люди начинают жить ресурсами объектов идентификации, то есть психологически существовать за счет других.

«Отчуждающее одиночество» было зафиксировано у 27% испытуемых. Респонденты этой группы оценивают свою жизнь как оторванную от себя и акцентируют свое внимание на неприятие других со стороны других.

«Диссоциированное одиночество» отмечено у 35% респондентов. Одна из значимых причин одиночества респондентов данной группы является заниженная самооценка человека. Очевидно, что существуют и физиологические причины для одиночества. К примеру, человек с детства имеет выраженные аутичные черты, которые, не располагают к общению. В целом, не важно что именно привело человека к одиночеству, и в каком виде оно проявляется, главное то, как он сам воспринимает это своё состояние, адаптируется к нему или преодолевает его.

Продуктивное использование переживания чувства одиночества снимает негативную окраску этого состояния. Зрелая личность может найти в одиночестве возможность самоактуализации, то есть путь к себе, либо возможность развития в себе таких качеств, как альтруизм, эмпатия, которые помогают успешно коммуницировать с другими людьми.

Негативное переживание одиночества может быть трансформировано в уединенность. Это, в свою очередь, влечёт за собой изменения переживаемого отношения к себе и к другим людям, к миру в целом. Как следствие, личность



приобретает психологическую устойчивость, проявляющуюся как динамическое равновесие противоборствующих тенденций идентификации и обособления.

Выводы.

Таким образом, многие исследователи считают одиночество неприятным переживанием; и лишь некоторые из них рассматривают одиночество как чисто патологическую реакцию. Для основной части специалистов одиночество является феноменом, свойственным широким и самым различным слоям населения. Феномен одиночества является сложным и неоднозначным в плане научного исследования. Каждый из подходов акцентирует внимание на каких-либо особенностях одиночества. Результаты, полученные в рамках проведенного исследования, свидетельствуют о том, что внутреннее осознание своего одиночества у студентов младших курсов связано с невозможностью или неуспешностью общения с друзьями, близкими, однокурсниками. Большинство из них воспринимают одиночество как негативное состояние, обусловленное, главным образом, определённой неблагоприятной жизненной ситуацией. Установлено, что желание избежать одиночества зависит от устойчивых психологических особенностей личности, в том числе выраженной экстравертивности.



ГЛАВА 12. СУИЦИД КАК ФОРМА ДЕВІАЦІЇ

SUICIDЕ AS A FORM OF DEVIATION

СУЇЦИД ЯК ФОРМА ДЕВІАЦІЇ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-008

Вступ

Суїцид – намір позбавити себе життя, самогубство. Ця форма девіації пасивного типу є способом втечі від невирішених проблем, від самого життя. У різних народів, у різні епохи це явище оцінювалося по-різному. Християнство засуджує самогубство як тяжкий гріх. У Індії в середні віки самоспалення вдів вважали обов'язковим.

На початку ХХІ ст. за одну добу у світі відбувалося 1300 самогубств, за рік їх кількість досягала 500 тисяч. Якщо урахувати, що кількість спроб у 15 разів перевищує кількість скоєних самогубств, то значущість цієї проблеми стає зрозумілою. Статистика стверджує, що лише 10% осіб, які скоїли замах на своє життя, мали тверде бажання вмерти, тобто своєчасна допомога в цих випадках могла б уберегти людей від фатального кроку.

Мета дослідження – охарактеризувати суїцидальну поведінку як прояв девіації, окреслити механізми соціального контролю, які сприяють зменшенню девіантної поведінки.

12.1. Суїцидальна поведінка

Приводами до самогубства у випадках, коли людину вдавалося спасти, поставали сімейні стосунки, хвороби, пияцтво, матеріальні негаразди. У 20% випадків вони пов'язані з психічними розладами. Серед осіб, які скоїли спроби самогубства співвідношення психічно хворих, осіб із приграничними розладами та здорових складає 1,5:5:1.

Афективна напруга – нелокалізовані (незрозумілі, неясні) негативні емоції, неприємні відчуття та несприятливі психофізіологічні зміни – викликає захисну активну реакцію – агресію. Агресивна поведінка, як ми вже знаємо, є формою реагування на фізичний та психічний дискомфорт, стреси, фрустрацію. Оскільки не існує конкретного об'єкта агресії, виникає специфічний стан стурбованості, почуття незадоволеності, що на поведінковому рівні



відображається у підвищених вимогах до оточення, імпульсивності, неврівноваженості.

Якщо зв'язок з оточенням слабкий, агресивні реакції спрямовані на інших людей. Якщо ступінь ідентифікації себе з групою високий – людина звертає агресію на себе, поведінковими проявами такої зверненої агресії є суїцидальні прояви.

У динаміці розвитку соціально-психологічної дезадаптації виділяють дві стадії: передиспозиційну і суїцидальну.

Перша стадія – передиспозиційна – стадія формування суїцидальних реакцій особистості, а саме: суїцидальних проявів, суїцидальних тенденцій, суїцидальних спроб, суїцидальної поведінки.

Суїцидальні прояви – висловлювання, натяки на можливе самогубство, які не супроводжуються діями, спрямованими на позбавлення себе життя.

Загальним комунікативним актом у цих випадках є свідомі чи несвідомі повідомлення про свій намір: скарги на безпомічність, прохання про допомогу, пошуки можливості спасіння.

Суїцидальні тенденції – форма розрядки, зняття афективної напруги.

Суїцидальні тенденції найчастіше спостерігаються:

- при виході із запою та наркотичного сп'яніння;
- при прихованих мазохістських нахилах, тобто перекручених сексуальних потягах, коли статеве збудження виникає від почуття болю, завданого самому собі;
- у перебігу посттравматичного синдрому;
- при суїцидоманії – патологічному потягу до самознищення, яке виникає з одного неподоланного бажання вмерти.

Для таких осіб характерні: низька самооцінка, хронічні стани роздратованості, незадоволення життям, відсутність мети, втрата надії на краще майбутнє, безнадійність, безпорадність, ізольованість.

Суїцидальні спроби – демонстративно-установочні дії, при яких самовбивця усвідомлює безпечність свого «замаху» на власне життя.

Суїцидальні спроби поширені у осіб з істеричним, нестійким, характером.

Суїцидальна поведінка – поведінкові реакції із підвищеною у порівнянні з нормою ймовірністю здійснення самогубства.

Таку поведінку належить розцінювати як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах конфлікту. Дезадаптація завжди пов'язана з конфліктом, який має або зовнішні, або внутрішні джерела, тому виділяють взаємопов'язані об'єктивні конкретні причини і суб'єктивні переживання, які не завжди збігаються.

Перша стадія – передиспозиційна – за умов наявності сформованих суїцидальних реакцій, переходить у другу – стадію самогубства. Акт самогубства є крайнім виявом дезадаптації.

Акти самогубства поділяють на суїцид (самогубство) і суїцидальні замаху – усі спроби самогубства, що не завершилися смертю за причин, незалежних від самої людини (обрив мотузки, своєчасно проведені реанімаційні заходи тощо).



Самогубство, або суїцид – свідоме позбавлення себе життя у стані глибокої психічної кризи.

Самогубство або спроба самогубства пов'язане з глибокою психічною кризою і здійснюються як:

- «крик про допомогу» – потреба привернути увагу до себе;
- «протест» – реакція на ситуацію, що склалася;
- «парасуїцидальна пауза» – потреба у відпочинку в конфліктній ситуації;
- «ухилення від страждань» – вихід із нестерпної ситуації;
- «самопокарання» – прагнення до покарання самого себе.

Треба відзначити, що в багатьох країнах показники самогубства перевищують показники вбивств. Іноді ця різниця досягає десятикратної величини і більше. Наприклад, в Австрії чоловіки кінчають життя самі в 17 раз частіше, ніж їх вбивають, а жінки – в 6 раз; у Норвегії – в 14 раз чоловіки, жінки – в 5 раз.

Серед чоловіків самогубців більше, ніж серед жінок. Єдина країна, де чоловіки більш «стійкі» перед життєвими проблемами, – Китай. Тут жінки випереджають чоловіків за показником самогубств.

Світовий досвід виявляє основні закономірності суїцидної поведінки. Суїциди більшою мірою характерні для високорозвинених країн, і тепер існує тенденція збільшення чисельності їх. Суїцидна активність має певні часові цикли. Ще Е. Дюркгейм встановив факт її весняно-літнього зростання і осінньо-зимового спаду. Кількість самогубств зростає у вівторок і знижується в середу та четвер. Кінець тижня «небезпечний» для чоловіків.

Співвідношення між чоловіками і жінками приблизно таке – 4:1 за самогубствами, що вдалися, і 4:2 – за спробами здійснення їх. Самогубства частіше здійснюються у віці до 20 років і після 55 років. Суїцидна поведінка частіше виявляється в містах серед самотніх і на крайніх полюсах соціальної ієрархії.

На початку ХХ ст. в Росії було зареєстровано всього 4 самогубства на 100 тис. населення на рік. Колишній СРСР до початку 80-х років за цією формою девіації випередив деякі європейські країни (30 на 100 тис. жителів). При цьому в європейській частині країни самогубств було більше в селі, в азійських республіках – у місті. За статистикою, 68% чоловіків і 31% жінок позбавили себе життя в стані алкогольного сп'яніння. Проте до кінця десятиріччя цей показник пішов різко на спад (19 самогубств на 100 тис. жителів). Зіграла певну роль зміна психологічної та політичної атмосфери в країні, поява оптимістичних очікувань змін до кращого.

Різде погіршення соціально-економічного становища у постсоціалістичних країнах після розпаду СРСР знову підняв показник самогубств. Наприклад, у Росії в кінці минулого століття налічувалося 38 чол. на 100 тис. населення. В Україні в той самий період 33 випадки на 100 тис. населення.

Цікава статистика: так, у 2011 році в Україні у невиробничих галузях всього загинуло 73556 людей, з них: 13220 людей (або 17,91%) – самогубство,



6168 людей (або 8,39%) – вбивства, 3515 людей (або 4,78%) – пожежі.

12.2. Профілактика суїцидальних проявів серед персоналу Державної служби України з надзвичайних ситуацій

Одним із пріоритетних напрямків роботи керівників усіх рівнів є профілактика суїцидальних проявів серед персоналу Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Незважаючи на вимоги Державної служби України з надзвичайних ситуацій щодо збереження життя і здоров'я персоналу, випадки виникнення суїцидів мають місце. В 2019 році зареєстровано чотири суїциди, що вказує на потреби приділення більшої уваги в організації психопрофілактичної роботи, та вдосконалення сучасних методів роботи з працівниками системи ДСНС.

Для цього було розроблено комплекс додаткової індивідуальної роботи з особами, які мають соціально-психологічні та особистісні труднощі, та організовано цілодобову гарячу лінію з підтримки даних осіб. Психологічною підтримкою першочергово охоплено осіб, які мають схильність до тривожності, депресивних проявів, апатії та висловлюють зневіру до життя. Особливу увагу психологи звертають на людей, що володіють зброєю та мають кредитні зобов'язання. Загалом такої підтримки потребують 2-3% від загального штату персоналу.

Керівництво Державної служби України з надзвичайних ситуацій рекомендує:

- під час проведення службових розслідувань всебічно і об'єктивно досліджувати обставини, причини та умови, що призвели до скоєння самогубств для попередження і запобігання їх у подальшому;
- організувати своєчасне виявлення співробітників, які мають сімейно-побутові проблеми, схильні до проявів девіантної поведінки, проблеми адаптації у колективі;
- покращити роботу з особами рядового і начальницького складу та працівниками, віднесеними до групи посиленої психологічної уваги;
- посилити вимогливість до проведення професійно-психологічного відбору кандидатів на службу до органів і підрозділів цивільного захисту;
- спланувати додаткові заходи психопрофілактичної роботи щодо недопущення випадків суїциду у підпорядкованих підрозділах.

Висновки

У будь-якому суспільстві різні форми девіації неминучі, і воно прагне звести їх до мінімуму. Розрізняють чотири механізми соціального контролю, які сприяють зменшенню девіантної поведінки:

- прямий контроль, здійснюваний ззовні, передусім за допомогою покарань. В цьому разі індивід боїться негативних санкцій з боку суспільства за порушення загальноприйнятих норм поведінки;
- внутрішній контроль, заснований на інтеріоризованих нормах і цінностях.



- Індивід здійснює самоконтроль, самооцінку вчинків на основі суспільних уявлень, що стали його внутрішніми переконаннями, нормами, яких він дотримується добровільно, без тиску страху покарань;
- непрямий контроль, пов'язаний з ідентифікацією, самоотождототожнюванням особистості з батьками, друзями тощо. Особистість наслідує поведінку своїх близьких, свого кола спілкування;
 - контроль, заснований на широкій доступності різних способів досягнення цілей і задоволення потреб. Індивіду немає потреби шукати обхідні шляхи вирішення своїх життєвих проблем, оскільки суспільство для цього надає йому достатньо законних можливостей.

ГЛАВА 13. НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС КАК СТИМУЛ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROGRESS AS A STIMULATOR FOR THE DEVELOPMENT OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

НАУКОВО-ТЕХНІЧНИЙ ПРОГРЕС ЯК СТИМУЛ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-010

Введение. Растущая роль научного познания в современной общественной жизни естественным образом обусловила превращение самой науки в предмет широких и многосторонних исследований, конечной целью которых является обнаружение общих закономерностей функционирования и развития науки. В ряду этих исследований одно из центральных мест занимает изучение методологии научного познания с учетом факторов научно-технического прогресса. Даже на фоне общего роста массива научных публикаций в целом очевиден факт повышения удельного веса в этом массиве работ, посвященных методологическим проблемам в контексте научно-технического прогресса.

Разработка методологической проблематики в широком смысле этого слова преследует прежде всего практические цели – вооружить современного исследователя средствами, обеспечивающими наиболее эффективное и быстрое достижение научного результата. Но у методологического анализа есть и еще одна, не менее важная прерогатива. Дело в том, что научное познание, особенно в последние десятилетия, развивается не только за счет экспансии научных методов в новые сферы реальности, но и на основе методологического переоснащения науки, принимающего все более основательный характер.

Концептуальный каркас, успешно обслуживавший науку на протяжении многих лет, все чаще и чаще начинает не срабатывать по той простой причине, что он оказывается неадекватным современным задачам и даже самой их постановке. Отсюда естественно возникает потребность в углублении самосознания науки, доходящего до самых оснований способа мышления. А конструктивным продуктом этого процесса выступают новые принципы подхода к объектам изучения и, более широко, новые методологические направления развития научного познания.

Сегодня проблематика научно-технического прогресса особенно актуальна [3; 5; 7], поскольку резко изменились все ценностные ориентиры, включая ориентиры на соответствующие виды трудовой деятельности (скажем, трудовая



деятельность шахтеров, многих промышленных рабочих и т. д. потеряла свою престижность); к тому же происходит демографический спад, растет число бездомных детей, увеличивается количество молодых людей с ослабленным здоровьем или просто больных, которые непригодны для выполнения тех или иных видов профессиональной деятельности, в том числе военной.

После окончания 2-й мировой войны многие страны мира, в той или иной мере пострадавшие от военных действий, снижения или прекращения экономического роста были преимущественно заняты восстановлением хозяйственной жизни, отодвигая многие важные социальные вопросы на второй план. Однако уже с середины 50-х гг. ситуация в мировой экономике начала меняться к лучшему, хотя негативно стали действовать другие факторы, вызванные «холодной войной», военными действиями в колониальных странах. Одновременно все сильнее обострялись социально-политические вопросы в развитых капиталистических странах. Молодежь, о которой на какое-то время забыли государственные и политические деятели, вдруг неожиданно и громко заявила о себе. 60-е годы XX в. ознаменовались бунтом молодого поколения в странах Западной Европы, США и Латинской Америки. При всем многообразии форм этого бунта он отражал резкий рост общественной активности молодежи [8; 10].

Массовое движение студенчества 1968-1969 гг. ярко показало социально-политическую направленность молодежного бунтарства и стимулировало развитие такой социологической дисциплины, как социология молодежи.

Как свидетельствуют социологические исследования, рост активности молодежи сопутствует возникновению настроений социально-психологической обособленности ее от остального общества. Появился специфический молодежный стиль поведения и одежды, жаргон, ставший в значительной мере интернациональным. Социологам бросается в глаза четкое осознание молодыми их отличия от старших поколений, их групповая солидарность и противопоставление себя, подчас довольно враждебное, «миру взрослых». В западной социологии появился и стал модным термин «революция тинэйджеров».

Еще в конце 50-х годов XX столетия Чикагский университет (США) провел опрос среди американских ученых, занимающихся молодежными проблемами. Подавляющее большинство из них ответило утвердительно на вопрос о факте существования особой молодежной культуры в современном обществе [16, с. 33].

Одна из причин социально-психологического обособления современной молодежи – существенное различие ее социального опыта и опыта ее отцов и дедов. Особенно это касается Западной Европы. Взрослые были свидетелями или участниками крупных общественно-политических потрясений (кризисов 30-х гг., фашизма, социальных конфликтов в западноевропейских странах, войны). Во времена их молодости острота общенациональных и социальных проблем была такова, что они в равной степени касались всех поколений. Тем самым создавались условия для интеграции поколений [6, с. 73].

Современная молодежь выросла в более спокойный период, который при



развитии и углублении социальных противоречий характеризуется отсутствием резко переломных и катастрофических моментов. По меткому замечанию английского социолога Дж. Б. Мейза, для нынешних тинэйджеров война с фашизмом почти так же далека, как наполеоновские войны, а Испания и Абиссиния – лишь географические понятия [15, с. 15-16].

Американский социальный психолог К. Кенистон, анализируя художественную литературу второй половины XX в., приходит к выводу, что в сознании отцов и детей созрело понимание того, что оба поколения стоят перед лицом столь различных жизненных ситуаций, что образ жизни родителей не может быть хорош или плох для их детей – он просто не имеет к ним никакого отношения [13, с. 231].

В первой половине XX в. специфика молодежи определялась прежде всего ее маргинальным (пограничным) положением в обществе, невозможностью равноправного участия в жизни «взрослых». В настоящее время ситуация значительно усложнилась. Несмотря на возросший период обучения, большинство молодых людей в более раннем возрасте приобретает потребительскую самостоятельность, чем их ровесники, скажем, 30-40-х гг. XX столетия. Из этого не следует, что они вынуждены раньше, чем прежде, начать кормить себя (напротив, возраст начала трудовой деятельности все время отодвигается). В данном случае речь идет о том, что молодежь в целом благодаря возросшему уровню заработной платы раньше может достигнуть среднего стандарта потребления.

В 1959 г. английский экономист М. Абрамс сделал открытие, удивившее «взрослую» Англию. Он подсчитал, что английская молодежь (несемейные молодые люди 15-25 лет, всего 5 млн. человек – свыше 10 % населения) ежегодно тратит 830 млн. фунтов стерлингов, т.е. 5 % всех расходов населения, на потребительские товары исключительно по своему произволу. Он показал, что многие отрасли экономики Англии, например, производство одежды, косметики и т. п., в значительной степени адресованы молодому потребителю и зависят от него. Данное явление, совершенно новое для Англии, возникло и получило развитие лишь в послевоенные годы [9, с. 24]. В США, где этот процесс начался раньше и где средний уровень жизни выше, самостоятельные расходы молодежи в полтора раза больше. Например, в 1965 г. 24 млн. молодых людей расходовали 14 млрд. долларов. Вместе с тем неравноправное положение молодежи в производстве и в обществе (безработица, уровень заработной платы, общий социально-правовой статус) сохраняется, хотя и в меньшей степени [1].

Новейшие реформы среднего образования только усугубили традиционную социальную предопределенность большинства выходцев из рабочих семей. Цель этих реформ – подчинить образование непосредственным задачам современного наукоемкого и технологически сложного производства. Данные реформы фиксируют социальное положение человека уже в возрасте 10-12 лет, то есть когда ребенок заканчивает начальную школу и школьная администрация решает, в каком из вновь созданных типов школ он будет продолжать образование.



Следует отметить, что новая система среднего образования воздвигает барьеры между школами различных типов. Перейти из школы одного типа в школу другого (скажем, из английской secondary modern в grammar school или из французской школы «краткого цикла» в школу «полного цикла») чрезвычайно трудно. При этом определен заранее и процент учащихся школ различных уровней. Например, в Англии в школах secondary modern, фактически закрывающих дорогу к высшему образованию, учится три четверти всех детей, во Франции в школах «краткого» и «практического» циклов – 70 %. Такая ранняя предопределенность судьбы, закрепленная существующей системой образования, способствует развитию у значительной части рабочей молодежи сознания социальной неполноценности. В результате надежды молодежь в период окончания школы сосредоточивается главным образом на будущей работе. Для них самих и для их родителей характерно убеждение в том, что даже на самой низкой ступени индустриальной лестницы они будут «кем-то», в то время как в школе они – «никто» [14, с. 144].

Большинство молодых людей, поступивших на производство сразу после окончания школы, ожидает разочарование. Так, результаты обследования М. П. Картера среди выпускников средних школ Шеффилда (Англия) показывают, что в период окончания школы три четверти из опрошенных подростков стремились скорее начать работу. А через год работы одна пятая этих же подростков считали, что они сделали успехи и многому научились, одна треть сохранили интерес к работе и желание делать ее хорошо, остальные две трети занимались неквалифицированным трудом, чувствовали себя на работе лишними и сознавали, что их не ценят, что их легко заменить, что любой может выполнять их работу [14, с. 144-145].

Профессиональное образование (в специальных центрах и ученичество на предприятиях) зачастую не смягчает, а лишь усиливает у рабочей молодежи настроение разочарования и неуверенности. По данным того же Картера, к концу года ученичества одна треть учеников Шеффилда бросают учебу, мотивируя это не столько низкой заработной платой, сколько главным образом тем, что после окончания учебы они ничему разумному не научатся и никуда не попадут [14, с. 145].

Английский социолог Ф. Коффилд, опираясь на социологические исследования, проведенные с его участием, указывает на то, что ни длительный личный опыт безработицы, ни высокий ее уровень по стране (Англии), ни призыв к использованию безработным его неутешительного состояния для собственного совершенствования, ни аргументы в пользу перехода к «этике жизни» никоим образом не ослабили приверженность молодых рабочих к протестантской трудовой этике. Все члены выборки без исключения хотели получить работу и не видели никакой другой (кроме заработной платы) возможности достижения независимости и поддержания личного достоинства. Заработная плата при этом рассматривалась не просто как деньги для личного времяпрепровождения, а как решающее обстоятельство для обзаведения домом, семьей и вообще для превращения в потребителя с реальной силой на рынке [10, с. 96].



Правительства промышленно развитых капиталистических стран, понимая, какую опасность таит в себе наличие огромной армии безработной молодежи, не оставляют эту проблему без внимания. На высоком государственном уровне разрабатываются и осуществляются программы, призванные смягчить остроту кризиса и не допустить социального взрыва.

Проблемы безработицы и профессиональной подготовки молодежи были включены в качестве первоочередных в повестки дня заседаний парламентов, правительств, руководящих органов Европы и Северной Америки. Например, в 1977 г. вопросам занятости и профессиональной подготовки были посвящены два совещания на высшем уровне специалистов и административных работников компетентных учреждений стран, входящих в состав ЕЭС. Эта же тема неоднократно обсуждалась на заседаниях Постоянного комитета занятости ЕЭС, на трехсторонней конференции представителей профсоюзов, предпринимателей и правительств стран Сообщества. Комиссией ЕЭС был подготовлен в 1977 г. «Доклад о занятости молодежи», который должен был лечь в основу при разработке политики Сообщества и государств-членов в этой области.

Необходимо подчеркнуть, что профессиональная подготовка позволяет временно исключить из экономически активного населения большое число молодежи и тем самым ослабить накал социальной напряженности в экономической сфере. В данном случае самым распространенным методом профессиональной подготовки молодежи является увеличения количества высших учебных заведений с укороченным циклом обучения (например, в Канаде и Франции). Во многих странах выделяются средства для того, чтобы закончить среднюю школу ученикам, которые в противном случае были бы вынуждены досрочно искать работу (ФРГ, Испания, Норвегия) [1, с. 41].

В промышленно развитых странах все шире используется практика предоставления оплачиваемых учебных отпусков. Так, в ФРГ законом от 1969 г. о профессиональной подготовке рабочей силы наемным работникам дается право продолжать учебу и компенсируется часть их расходов и потери в вознаграждении. Согласно положениям французского закона 1971 г. о непрерывной профессиональной подготовке до 2 % персонала предприятия могут в тот или иной момент временно находиться в учебном отпуске. В Италии коллективный договор от 1974 г. предписывает предоставление оплачиваемого учебного отпуска длительностью до 150 часов в течение трех лет. В Японии в новом законе о страховании по безработице предусмотрено предоставлять субсидии мелким предприятиям с тем, чтобы стимулировать оплачиваемые отпуска для профессиональной подготовки связанной с трудовой деятельностью работников. В Швеции закон о всеобщем праве на учебный отпуск действует с 1975 г. [1, с. 41].

Как видим, главная причина, порождающая настроения неуверенности в среде рабочей молодежи, – это специфическая для капитализма второй половины XX в. проблема безработицы молодежи, острота которой сохраняется даже в условиях общей благоприятной экономической конъюнктуры. Так, в США удельный вес безработной молодежи (от 14 до 24 лет) с 34 % от общего



числа безработных в 1950 г. возрос к 1965 г. до 44 %. Причем безработица среди населения старше 24 лет за тот же период даже несколько уменьшилась в абсолютных цифрах [1].

Распространение общего и профессионального образования среди масс населения приводит к тому, что уделом молодежи, которая по своей подготовке может претендовать на квалифицированный и относительно высокооплачиваемый труд, становится прямая безработица или работа не по специальности. Например, во Франции, по данным анкеты организации «Христианская рабочая молодежь», проводившейся в 1962 г., около одной четверти молодых рабочих, получивших профессиональное образование, вынуждены работать не по специальности, причем некоторые – чернорабочими. В Англии в том же году, по данным шэффилдских обследований, по окончании ученичества в специальных центрах лишь 1 из 7 человек сразу нашли работу на заводе [14, с. 145].

Как отмечает Б. А. Горохов, не комплексный подход к решению проблем занятости молодежи приводит к перемещению тяжести безработицы на категории лиц старше 25 лет: между мартом 1977 и 1978 гг. безработица во Франции среди молодежи до 25 лет действительно сократилась на 6,2 %, но она увеличилась на 12,7 % для возрастной группы 25-39 лет, на 12,2 % – для группы 40-49 лет и на 19,4 % – для лиц в возрасте от 50 до 59 лет. Кроме того, в связи с тем, что мероприятия по включению молодежи в трудовую деятельность все чаще финансируются за счет отчислений предпринимателей в фонд повышения квалификации и переподготовки уже занятых работников, ущемляется завоеванное трудящимися право на получение учебных отпусков [1, с. 57].

В условиях роста среднего жизненного уровня в промышленно развитых странах молодой рабочий со сложившимися у него представлениями о предопределенности его жизненного пути, с сознанием, сформировавшимся в эпоху господства средств массовых коммуникаций, становится удобным объектом для внедрения идеологии потребительства. Однако эти же условия содействуют не только упрочению потребительской психологии. Они создают предпосылки и для стремления молодых рабочих к обогащению духовного содержания жизни. Так, например, 40 % молодых французских рабочих 16-24 лет, отвечая на вопросы проведенной в 1961 г. анкеты о мотивах выбора профессии, на первое место поставили соответствие профессии своим вкусам, а размер заработка – только 33 %. В ответ на вопрос той же анкеты о желательном выборе профессии независимо от реальных возможностей отвечающего 34 % назвали профессии квалифицированных рабочих и техников и лишь 11 % – положение представителя среднего класса [1, с. 6-17].

Значительной части рабочей молодежи свойственен повышенный интерес к вопросам, связанным с положением личности рабочего на производстве и в обществе. В ходу выступлений трудящихся за свои права молодежь часто наиболее активно отстаивает такие демократические требования, как расширение прав относительно участия в управлении производством, возможностей общего и профессионального образования, доступа к культурным ценностям.



Нельзя недооценивать роль средств массовой коммуникации, которая вовлекает молодежь в индустрию так называемого шоу-бизнеса, который не только развлекает, но и воспитывает, формирует определенный тип личности, чем пользуются различные пропагандистские агентства (как государственные, так и частные).

В результате гигантского развития в современном мире средств массовой коммуникации, быстрого и широкого притока информации индивидуум получает неограниченные возможности выбора различных ценностей, норм и образцов, что не всегда соответствует интересам общества в целом [2].

Известный французский социолог Жак Эллюль считает, что современная пропаганда – это особая техника, требующая в качестве своей научно-теоретической основы наличие особой информационной базы, формирующейся за счет различных научных областей. Поэтому пропаганду нельзя оценивать как дело индивидуального вдохновения. В первую очередь современная пропаганда должна основываться на социологическом и психологическом анализе.

Наивно думать, подчеркивает Эллюль, что пропаганда может вырабатывать свои приемы и методы в отрыве от научных и философских знаний о человеке. Современная пропаганда, по мнению французского социолога, требует хорошо продуманной системы выверенных принципов, которые часто ограничивают свободу действия пропагандиста. Короче говоря, связь современной пропаганды с наукой и философией проявляется во все возрастающем стремлении контролировать деятельность масс и отдельных личностей, точно определяя результаты и степень пропагандистского воздействия.

«Пропаганда, – писал Эллюль, – пытается всесторонне воздействовать на человека всеми возможными способами, атакуя его как в личной, так и в общественной жизни. Она снабжает человека исчерпывающей системой интерпретации мира и немедленно представляет ему стимулы для действия» [12, с. 11].

Главными объектами социологической пропаганды [2] являются ценности, определяющие характерные черты того или иного образа жизни. Поэтому пристальное внимание уделяется моде, рекламе, игровой и развлекательной деятельности, то есть тем явлениям социальной жизни, которые легко вписываются в поле воздействия средств массовой информации. Особенно чувствительна к такого рода пропаганде молодежь, которая еще слабо связана с определенными традициями образа жизни данного общества.

В первоначальной фазе своей деятельности социологическая пропаганда оперирует неглубоким, легко воспринимаемым содержанием, не требующим особых размышлений над тем, правильно это или нет, хорошо это или плохо. Содержание пропаганды попросту должно обладать притягательной силой, быть удобным для восприятия, способствовать облегчению жизни и давать возможность человеку выделяться в той или иной социальной группе.

Социологическая пропаганда стремится систему ценностей, принятую в данном обществе, преобразовать манеры и вкусы, разрушить или укрепить



существующие авторитеты, расшатать или упрочить политические и моральные установки и т. д. В результате деятельности социологической пропаганды дело доходит до переоценки важнейших взглядов человека [2, с. 59-61].

Выводы. Подводя итоги, можно отметить следующее:

- проблемы образования и повышения квалификации молодежи сегодня выступают на первый план;
- философские идеи и учения, включая философию образования, могут оказаться и оказываются достаточно эффективным инструментом для осуществления социологической пропаганды в молодежной среде;
- данные идеи и учения довольно часто отражаются в методиках западного школьного воспитания.

ГЛАВА 14. ЛИЧНЫЕ ИМЕНА УЖГОРОДЦЕВ ВО ВСЕУКРАИНСКОМ КОНТЕКСТЕ

PERSONAL NAMES OF UZHGOROD RESIDENTS IN THE ALL-UKRAINIAN CONTEXT

ОСОБОВІ ІМЕНА УЖГОРОДЦІВ У ЗАГАЛЬНОУКРАЇНСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-016

Вступ

Власні особові імена людей завжди привертали увагу науковців і сьогодні активно вивчаються в усіх аспектах: склад та динаміка іменників різних регіонів України, структура, умови функціонування, мотиви вибору, ступінь популярності тих чи тих імен. Особові імена – важливий об’єкт наукового дослідження мовознавців, а вивчення особливостей іменників різних міст України залишається актуальним. Про це свідчать фундаментальні дослідження Т. В. Буги (Динаміка особових імен центральної Донеччини (кінець ХІХ–початок ХХІ століття)) [3], О. Ю. Карпенко (Найуживаніші чоловічі імена російського населення Півдня України) [5], О. Ю. Касім (Іменник українського населення Одещини) [7], Г. В. Кравченко (Динаміка українського іменника м. Донецька з 1890 по 1990-і рр.) [8], О. Ю. Медведєвої (Динаміка особових імен мешканців українського Придунав’я) [10], Н. О. Свистун (Динаміка антропонімікону м. Тернополя ХІХ–ХХ ст.) [13], І. Д. Скорук (Динаміка антропонімікону м. Луцька у ХХ столітті) [14], О. В. Черноус (Динаміка особових імен м. Кіровограда у ХХ ст.) [18] та ін.

У запропонованому дослідженні ми визначили спільні та специфічні риси, що вирізняють іменний репертуар Ужгорода ХХ ст. серед інших міст України, зокрема Донецька, Луцька та Тернополя. Для порівняльного аналізу іменника Ужгорода ХХ ст. з аналогічним матеріалом вказаних міст використано порівняльно-зіставний метод дослідження.

Джерельною базою послужили матеріали метричних книг реєстрації актових записів м. Ужгорода, які зберігаються в державному архіві Закарпатської області.

14.1. Специфіка іменного репертуару ужгородців у зіставленні з



іменникóm інших міст України

Репертуар особових імен, уживаних в Ужгороді впродовж ХХ ст., має спільні риси із загальнонаціональним іменникóm України. Його склад формують християнські (канонічні), слов'янські автохтонні та запозичені імена. За походженням основу іменника становлять латинські, грецькі і давньоєврейські оніми. Порівнюючи іменник Ужгорода зі списком особових імен, що побутують в інших містах України, виявляємо багато спільного. Схожу тенденцію спостерігаємо в динаміці функціонування особових імен слов'янського походження, як чоловічих, так і жіночих. Наприклад, в іменнику Центральної Донеччини зафіксовано 7,14% чоловічих прадавніх онімів. Збагачення сільського антропонімікону вказаного регіону слов'янськими іменами відбувається так само, як і в іменнику Ужгорода, із середини ХХ ст. Порівняно з I періодом, де ця група обслуговує всього 55 (1,16%) носіїв, у ХІІ періоді їхня кількість збільшується вже до 661 (16,98%), проте їхня частотність все одно незначна [3, с. 8]. В іменнику м. Луцька в ХХ ст. популярність слов'янських онімів зростала вдвічі: у 1950–1960-х роках і 1980–1990-х. [14, с. 150]. Та з 24 найуживаніших протягом століття імен слов'янських зафіксовано тільки три: *Богдан, Борис, Володимир* [14, с. 23]. Серед шести етимологічних груп (латинська, давньоєврейська, грецька, слов'янська, запозичення з інших мов, новотвори) в репертуарі імен м. Тернополя ХХ ст. за кількістю одиниць слов'янська група посідає третє місце після імен грецького і латинського походження. Вона нараховує 19 онімів. Знову ж таки, з усіх зафіксованих тільки онім *Володимир* є найуживанішим у всіх хронологічних зрізах. Інші слов'янські автохтонні особові імена не піднімалися вище статусу маловживаних (*В'ячеслав, Святослав, Станіслав* та ін.) [13 с. 117] або періодично переходили до групи широкоживаних (*Богдан, Борис, Вадим* та ін.) [13, с. 113]. Серед 20 одиниць до активу слов'янських чоловічих імен м. Кіровограда ХХ ст. належать тільки три оніми, що в різні хронологічні періоди входили до складу найуживаніших: *Борис, Володимир, Владислав*. Більшість дохристиянських імен належить до маловживаних або ж разових [18, с. 12]. Отже, ми можемо виділити тільки одне дохристиянське ім'я слов'янського походження, що зафіксоване в усіх хронологічних зрізах в іменниках різних міст України і входить до групи найуживаніших – *Володимир*. До найпоширеніших спільних імен належать: *Борис, Богдан, Вадим, Владислав*.

Стосовно жіночих імен вказаної групи спостерігаємо схожу тенденцію. В іменнику Ужгорода та в інших регіонах України йдеться про збільшення кількості жіночих імен порівняно з чоловічими. І. Д. Скорук, досліджуючи жіночий слов'янський шар в антропоніміконі м. Луцька, виявила 43 таких оніми [14]. У складі кіровоградського іменника ХХ ст. О. В. Черноус виявила 8% слов'янських жіночих онімів [18, с. 13]. Т. В. Буга зафіксувала в іменнику Центральної Донеччини кінця ХІХ – початку ХХІ ст. 33 (9,40%) жіночих автохтонних слов'янських імені [3, с. 12]. У жіночому іменнику ХХ ст. м. Тернополя Н. О. Свистун спостерігає тенденцію збільшення кількості імен слов'янського походження, порівняно з попереднім століттям, до 19 одиниць



[13, с. 79]. В ужгородському іменнику зафіксовано 42 таких оніми. Загалом репертуар слов'янських імен м. Ужгорода в ХХ ст., частота їхнього вживання, тривалість функціонування та основні динамічні процеси суттєво не відрізняються від інших регіонів України, особливо якщо брати до уваги другу половину ХХ ст.

В ужгородському іменнику, як і в іменниках західного регіону України активно функціонують чоловічі та жіночі багатокомпонентні антропоніми, особливо в першій половині ХХ ст. Популярність подвійних антропонімів засвідчена в іменнику Гуцульщини [12, с. 31], Тернополя, особливо до 1940 р. [13, с. 173]. Тенденція формування багатокомпонентних імен до 1940-х р. тривала у Львові, а початок другої світової війни спричинив її спад [9, с. 140]. «Польський» чоловічий іменник Луцька також характеризується великою кількістю подвійних імен: з 1900 до 1944 рр. їх отримали 35% від усіх новонароджених [14, с. 43].

Проте ми можемо виділити декілька специфічних рис, які вирізняють іменник міста Ужгорода від інших регіонів України. Це передусім фонетичне та словотворче оформлення тих чи тих онімів. Історичні події, мовна політика певним чином наклали своєрідний відбиток на культурно-мовну ситуацію, що особливо відображена на виборі й формі запису власних особових імен ужгородців. У різні роки їх записували по-різному (угорською, чеською, російською, українською мовами). Характерною рисою ужгородського іменника є змішування мовних норм, коли угорське та чеське звучання передане українською графікою. Наприклад: *Ануєлка, Йолан, Моргіт, Магдолна, Каталі; Андраш, Іштван, Імре, Павел, Шандор*. Звісно, змішування норм трапляється і в інших регіонах України. Наприклад, в іменнику Тернополя зафіксовані випадки змішування графічних норм чи норм письма української та латинської мови: *Edwardyc, Cheslaus, Faddaeus*. Так звані «полонізми» (українська графіка передає польське звучання) функціонують в іменнику Луцька: *Олджих, Ренеуш, Ришард, Тадеуш* [14, с. 19]. Проте такі випадки є значно рідшими, ніж серед імен ужгородців. Угорські та чеські жіночі й чоловічі оніми, передані українською графікою, зафіксовані в другій половині ХХ ст. і є досить поширеним явищем: IV зріз – *Агнеш, Аліце, Ангела, Каталін; Дюла, Імре, Іштван, Томаш, Шандор*; V – *Агнеш, Ангеоа, Магдолна, Маргарета; Ерне, Іштван, Йозеф, Лайош, Ласло, Міклош, Шандор*; VI – *Алжбета, Іболя, Маргарета; Андраш, Дьордь, Дюла, Ізідор, Мігаль*; VII – *Алжбета, Аліце, Верона, Едіт, Ілдіко, Магдолна; Іштван, Лайош, Ласло, Шандор, Янош*; VIII – *Агнеш, Аліце, Ангела; Бейла, Іштван, Ласло, Шандор*; IX – у подвійному *Ольга-Каталіна; Ласло, Міклош*.

Традиційні місцеві особливості полягають у тому, що деякі імена, популярні в ужгородському іменному репертуарі ХХ ст., для інших регіонів України взагалі не відомі або рідкісні. Це стосується переважно онімів, перейнятих з угорської – *Aranka, Veron, Etelka, Ілдіко, Ibolya, Iarolta, Оніка, Piroska/Пірошка, Андор, Béla, Dezső, Елемор, Жолт, Gyula, Zoltán, Чаба*, чеської – *Божена, Boriška, Kvetuše, Мілан, Frjtech*, румунської мов – *Віоріка, Маркуца*.



Особливості виявлені також у наборі найуживаніших протягом століття жіночих імен. Порівнюючи частотний іменний десяток різних періодів Ужгорода, Донецька, Луцька та Тернополя, спостерігаємо деякі розбіжності. У 1900 р. склад жіночих імен-лідерів ужгородців суттєво відрізняється від набору найуживаніших імен донеччан, лучан і тернополян. Спільними для всіх є два складники – *Анна* та *Марія*. Частотний десяток Донецька трохи подібний до групи найуживаніших імен Луцька за рахунок спільних антропонімів *Анна*, *Марія*, *Ольга*, *Олександра*. Решта онімів зовсім різні (таблиця 1).

Склад найуживаніших імен у кожному десятиріччі змінювався. Це явище можна пояснити з одного боку такими екстралінгвальними чинниками, як специфіка історії й національний склад мешканців Ужгорода, з іншого – зміною уподобань, тенденцією до оновлення іменного репертуару та модою на імена. У запропонованих для порівняння частотних десятках є імена, характерні для кожного міста зокрема й зареєстровані тільки там. Наприклад, найуживанішими для Донецька в 1900 р. є *Пелагея* і *Марфа*, Тернополя – *Thecla* і *Philomena*, які взагалі не зафіксовані у іменнику Ужгорода. Натомість тут функціонують *Etel/Etelka*, *Margit/Morgit*, *Terezia/Terez* – оніми, не характерні для вказаних міст. Більшість імен, найуживаніших в 1900, 1910, 1920, 1930, 1940 роках у Донецьку, Луцьку, Тернополі, потрапили до ужгородського іменника тільки з 1950 і навіть з 1970 рр. та зафіксовані в різних статистичних групах. Наприклад, ім'я *Анастасія*, як широковживане, з'явилося з 1980 р., *Антоніна* – з 1955, *Валентина* в ужгородській іменник вперше потрапило в 1950, тоді як у Донецьку воно очолює десятку лідерів вже у 1930, 1940, 1950 рр.; *Галина*, як широковживане, зафіксоване з 1950, *Євгенія* – з 1950, *Євдокія* – з 1975, *Ксенія* – з 1975, *Любов* – з 1950, *Надія* – з 1950, *Наталія* – з 1950, *Олександра* – з 1960, найуживаніше в 1930 і 1940 рр. у Донецьку та Луцьку ім'я *Раїса* з'явилося в іменнику Ужгорода в 1950 р.

Подібність частотних десятків на 80% спостерігаємо з 1970 р. ХХ ст. В усіх зазначених антропоніміконах у 1970, 1980 рр. десяток лідерів очолює онім *Наталія*, у 2000 р. – *Анастасія*. Набір найуживаніших імен відрізняється ранговим номером та складниками *Анжеліка*, зафіксованому тільки в ужгородському іменнику 1970 р., і *Ніколетта* – 2000 р. В усіх зазначених антропоніміконах на кінець ХХ ст. значно покращується позиція старих канонічних імен *Анастасія*, *Дарія*, *Єлизавета*, *Марія*, *Юлія*. Ю. О. Карпенко називає цю особливість основною тенденцією розвитку сучасного загальноукраїнського іменника [6, с. 288].

Таблиця 1

Найуживаніші жіночі імена Ужгорода та інших міст України у ХХ ст.

	<i>Ужгород</i>	<i>Донецьк</i>	<i>Луцьк</i>	<i>Тернопіль</i>
1900	<i>Anna/Hana</i> <i>Maria/Mória</i> <i>Margit/Morgit</i> <i>Pona/Helena</i> <i>Erzsebet</i> <i>Veronika</i> <i>Yulianna/Yuliana</i>	<i>Анна</i> <i>Марія</i> <i>Євдокія</i> <i>Анастасія</i> <i>Пелагія</i> <i>Марфа</i> <i>Ксенія</i>	<i>Марія</i> <i>Віра</i> <i>Надія</i> <i>Анна</i> <i>Ольга</i> <i>Олена</i> <i>Євгенія</i>	<i>Maria</i> <i>Stephania</i> <i>Anna</i> <i>Julia</i> <i>Antonina</i> <i>Thecla</i> <i>Catharina</i>



	<i>Terezia/Terez Etel/Etelka Roza/Rózsi</i>	<i>Ольга Наталія Єфросинія Олександра</i>	<i>Зінаїда Лідія Олександра Софія</i>	<i>Rosalia Eugenia Michalina Philomena Sophia</i>
1910	<i>Erzsebet Ilona/Helena Maria/Mória Margit/Morgit Anna/Hana Iren/Iréna Yulianna/Yuliana Roza/Rózsi Yolán/Iolan Etel/Etelka</i>	<i>Марія Анна Анастасія Ольга Віра Єкатерина Валентина Євдокія Любов Наталія</i>	<i>Марія Надія Віра Ніна Олена Ольга Євгенія Анна Софія Олександра</i>	-
1920	<i>Ilona/Helena Anna/Hana Erzsebet Maria/Mória Halva Margit/Morgit Iren/Iréna Roza/Rózsi Yulianna/Yuliana Veronika</i>	<i>Марія Ганна Віра Валентина Катерина Любов Меланія Олександра Ольга Євдокія</i>	<i>Галина Віра Ніна Надія Марія Євгенія Ольга Олена Анна Любов</i>	-
1930	<i>Helena Anna Magdalena Alžbeta Olga Marie Yudita Eva Marketa Irena</i>	<i>Валентина Ганна Раїса Марія Лідія Ніна Віра Любов Катерина Антоніна</i>	<i>Марія Євгенія Віра Ольга Анна Ніна Надія Олена Галина Любов</i>	-
1940	<i>Марія Аржебет Єва Ілона Анна Клара Магдалена Каталін Маргіт Ірен Марта</i>	<i>Валентина Любов Людмила Ніна Лідія Раїса Ганна Віра Галина Світлана</i>	<i>Галина Світлана Тамара Марія Євгенія Валентина Ніна Тетяна Раїса Ірина</i>	-
1950	<i>Марія Єва Наталья Татьяна Катерина Людмила Єлена</i>	<i>Валентина Любов Людмила Тетяна Наталія Ольга Галина Надія</i>	<i>Людмила Валентина Галина Тетяна Світлана Наталія Лариса</i>	<i>Людмила Валентина Татьяна Галина Ольга Надія Любов</i>



	<i>Ірина Ольга Світлана Єлизавета Анна</i>	<i>Світлана Ніна</i>	<i>Надія Ольга Тамара</i>	<i>Світлана Лариса Марія Ірина</i>
1960	<i>Наталія Марія Тетяна Катерина Ольга Ірина Олена Оксана Світлана Анна</i>	<i>Світлана Олена Тетяна Наталія Людмила Ірина Валентина Лариса Ольга Любов</i>	<i>Тетяна Наталія Людмила Світлана Валентина Галина Ірина Ольга Олена Алла</i>	<i>Галина Надія Наталія Тетяна Ірина Ольга Марія Людмила Любов Оксана Світлана Олена</i>
1970	<i>Наталія Олена Оксана Вікторія Тетяна Світлана Анжеліка Маріанна Марина Марія</i>	<i>Наталія Олена Тетяна Світлана Ірина Ольга Людмила Оксана Вікторія Марина</i>	<i>Наталія Оксана Олена Тетяна Світлана Ірина Людмила Алла Ольга Інна</i>	<i>Наталія Оксана Світлан Олена Галина Ірина Тетяна Ольга Людмила Надія</i>
1980	<i>Наталія Тетяна Вікторія Олена Ольга Світлана Ірина Оксана Катерина Діана</i>	<i>Наталія Олена Тетяна Юлія Галина Ольга Ірина Світлана Оксана Вікторія</i>	<i>Наталія Олена Тетяна Оксана Ірина Ольга Людмила Світлана Вікторія Інна</i>	<i>Наталія Оксана Тетяна Ірина Олена Галина Ольга Надія Людмила Світлана</i>
1990	<i>Наталія Христина/ Кристина Тетяна Вікторія Ольга Катерина Олена Ірина Анна Марія</i>	<i>Анастасія Ганна Юлія Катерина Олена Тетяна Аліна Марина Вікторія Дарія</i>	<i>Юлія Ірина Олена Ольга Тетяна Анна Наталія Катерина Оксана Вікторія</i>	<i>Ірина Наталія/Наталія Юлія Оксана Ольга Мар'яна Марія Тетяна Христина/ Кристина Галина</i>
2000	<i>Анастасія Олександра Христина/ Кристина</i>	<i>Анастасія Аліна Ганна Дарія Єлизавета Катерина</i>	-	<i>Анастасія Юлія Вікторія Христина</i>



Юлія Вікторія Діана Каріна Тетяна Анна Катерина Аліна Ніколетта Ольга	Вікторія Юлія Марія Валерія		Тетяна Ірина Наталія Катерина Діана Аліна
--	--------------------------------------	--	--

Стабільне функціонування в іменнику Ужгорода таких канонічних імен, як *Анна/Ганна, Єлизавета, Катерина, Марія, Ольга, Олена* і зростання популярності імен *Аліна, Анастасія, Валерія, Вікторія, Діана, Каріна, Наталія, Оксана, Христина/Кристина, Юлія* зумовлене трьома факторами – традицією, релігією й антропонімною модою. І це стосується як жіночих, так і чоловічих антропонімів. Мотиви вибору імен новонародженим – ще одна специфічна риса іменника Ужгорода. Велику цінність мають результати дослідження антропонімних уподобань мешканців Луцька (І. Д. Скорук [15]), Донеччини (Т. В. Буга [4]), Тернополя (Н. О. Свистун [13]), Гуцульщини (С. П. Павелко [11]) та ін., адже дослідники шукають відповіді на питання: «чому саме цим, а не іншим іменем названо дану особу, чим керувався найменувач при виборі імені для неї» [19, с. 73]. Мотиви найменування людей різні. Вони найчастіше пов'язані з естетичними, релігійними, політичними уподобаннями. «У цих мотивах захований спосіб мислення народу, його психологія, різні вірування, погляди на світ, на життя і на смерть», – зазначає П. П. Чучка [19, с. 73]. На його думку, родинні традиції, «за ступенем актуальності... треба поставити на перше місце» [19, с. 79]. Найвищий вияв цього чинника в тому, що дитину називають за іменем батька, матері, дідуся, бабусі чи тітки, намагаючись у такий спосіб зберегти пам'ять про них. На перший погляд, мотиви називання дітей для всіх регіонів України однакові, хіба що перевага надається одним над іншими. Наприклад, серед основних факторів, які посприяли популярності того чи того імені в іменнику Тернополя ХІХ–ХХ ст., Н. О. Свистун на перше місце ставить суб'єктивний – милозвучність і красу імені. За ним йдуть релігійний фактор, фактор моди й збереження сімейних традицій [13, с. 112]. До основних мотивів вибору імен в українських родинах Центральної Донеччини Т. В. Буга додає політико-ідеологічний чинник, який виявляється в найменуванні новонароджених на честь видатних державних, політичних, громадських діячів, засновників і відомих представників ідеологічних течій, хоча його роль у формуванні першого десятка імен Центральної Донеччини незначна [4]. С. П. Павелко називає основними мотивами вибору імен гуцулів традицію і релігію [11, с. 22].

Свої особливості при виборі імен для новонароджених існують і в Закарпатті. Зокрема, надавати старшому синові батькове ім'я є особливістю саме вказаного регіону і має вже довгу традицію. Цей давній звичай серед закарпатців виник ще в допрізвищевий період і пояснюється тим, що хтось із



дітей повинен продовжити батьківський рід. Тільки в другій половині ХХ ст. від 15% до 20% ужгородських хлопчиків отримали батькове ім'я. Така традиція була надзвичайно виразною в Ужгороді в першій половині ХХ ст., зокрема з 1900 до 1918 рр., коли місто перебувало в складі Австро-Угорщини. За даними Закарпатського державного архіву 1900 року, 14,3% зареєстрованих в актових книгах отримали ім'я на честь батька. Наприклад: 01.01.1900 *Volosin Yános*, 08.01.1900 *Kabati István*, 07.01.1900 *Timko Sandor*, 18.01.1900 *Ringer Mihály*, 20.02.1900 *Molnar Yózsef* і таких зафіксовано 34 випадки.

Не зникла ця традиція і в міжвоєнний період, коли Ужгород був у складі 1-ї Чехословацької республіки. Тут було зареєстровано 12,6% випадків називання синів на честь батька. Наприклад, у п'ятдесятирічного *Puschavera Iosefa*, 07.04.1925 року народився перший син, якого він також назвав *Iosef*. У 1935 р. приблизно 12% новонароджених названі на честь батька. У другій половині ХХ ст. повторення в сина імені батька стосується таких найуживаніших антропонімів, як *Василь*, *Іван*, *Михайло*, *Павло*, *Петро*. Саме тому, за нашими підрахунками, здійсненими на підставі архівних матеріалів, в Ужгороді у кожній шістнадцятій сім'ї проживає *Василь Васильович*, *Володимир Володимирович*, *Іван Іванович*, *Михайло Михайлович*, *Павло Павлович* або *Петро Петрович*. 1950 р. в Ужгороді зареєстровано 433 новонароджених хлопчики. Із них 67 (15,5%) названо на честь батька. Найпопулярнішими є *Степан Степанович* (17), *Йосиф Йосифович* (12), *Іван Іванович* (9), *Михайло Михайлович* (9), *Володимир Володимирович* (9), *Василь Васильович* (7), *Петро Петрович* (3), та єдиний зафіксований у цьому році антропонім *Дмитро Дмитрович*. 1965 р. – 63 (18,8%) новонароджених названі на честь батька. Найпопулярнішими з них є *Василь Васильович* (11), *Юрій Юрійович* (9), *Іван Іванович* (8), *Андрій Андрійович* (5), *Михайло Михайлович* (5), *Степан Степанович* (5). До них долучаються *Мирослав Мирославович*, *Сергій Сергійович*, *Золтан Золтанович*, *В'ячеслав В'ячеславович*. Однак статистичний аналіз досліджуваних матеріалів дає змогу відзначити тенденцію до згасання цієї давньої традиції. Зокрема, в 1985 р. із 700 новонароджених 102 (14,6%) отримали батькове ім'я. Такий відсоток значно нижчий за попередні десятиріччя. Менше прихильників родинної традиції і в 90-х роках: вже лише 11% хлопчиків, що народилися в Ужгороді, були названі на честь батька у 1990 р., 8,6% – у 1995. А як бути, коли у батька, що сподівається назвати первістка своїм іменем, народжується дівчинка? В ужгородському іменнику ХХ ст. зафіксовані жіночі імена, похідні від чоловічих: слов'янське ім'я *Любомира* (2000), похідне від чоловічого *Любомир*; *Михайлина* (1985) є формою староеврейського чоловічого імені *Михайло*; *Василина* (1950, 1975, 1985–1995) є похідним від чоловічого імені *Василь*; жіноче ім'я *Павла* (1960) – від чоловічого імені *Павло*; *Роберта* (2000) – від германського *Роберт*. Найчастіше в метричних записах зафіксоване популярне у Західній Україні ім'я *Василина*. В іменнику Луцька воно зареєстроване у VIII та IX хронологічних зрізах [14, с. 100], у Тернополі є популярним у 1990 та 2000 рр. [13, с. 242, 246]. У нашому випадку популярність цього оніма можна пояснити бажанням батька передати дитині своє особове ім'я. Дотримання



родинних традицій виявлено і в тому, що дівчинку називають ім'ям матері, рідше бабусі. У наших матеріалах також зафіксовані такі випадки. 1950 р. в Ужгороді зареєстровано 448 новонароджених дівчаток. З них 17 (3,8%) названо на честь матері. Найпопулярнішими є Марія (5), Анна (4), Олена (2). 1965 року – 17 (5,1%) новонароджених названо на честь матері іменами Марія, Катерина, Олена, Наталія. Мамине ім'я отримали 05.11.1965 р. Славик Етела, 27.04.1965 р. Андрейкулич Магдалина, 02.07.1965 р. Ковач Лівія, 19.07.1960 р. Чушкіна Юлія. У 1985 р. таких випадків зареєстровано 46 (6,7%). Сюди долучаються імена Сільвія, Марта. У 1995 р.і на честь матері було названо 29 (4,2%) дівчаток, серед них імена, які ще не траплялися: Ангеліна (01.07.1995), Агнеса (21.06.1995), Еріка (18.09.1995) та інші. У другій половині ХХ ст. повторення в доньки імені матері стосується таких найуживаніших антропонімів, як Анна, Марія, Олена, Катерина, Наталія, рідше Світлана, Надія, Оксана, Йолана, Маргарита, Клара, Сільвія та інші.

Як і у випадку з чоловічими іменами, ця традиція продовжується і в міжвоєнний період, коли Ужгород входив до складу Чехословаччини. У 1900 р. було зареєстровано 5,7% випадків називання доньки на честь матері, 1925 р. – 4,3%. Найпопулярнішою серед католиків і греко-католиків була ця традиція в 1935 р., коли було зареєстровано 14% подібних випадків. Наприклад, родина римо-католицького віросповідання *Fremdak Yózsef* та *Vanek Vilma* 10.01.1900 р. зареєстрували дівчинку іменем матері – *Vilma*. 01.03.1900 р. греко-католицька сім'я *Mucsicska Yános* та *Olah Anna* зареєструвала дівчинку іменем *Anna*. 26.08.1925 р. у родині *Selepec Yiri*, якому виповнилося 63 роки та *Satmari Marie* – 54 роки, народилася перша довгоочікувана дівчинка, яку назвали також *Marie*, але з огляду на те, що у вересні католики святкують *Народження Пресвятої Діви Марії*, батьки могли керуватися як традиційними, так і релігійними мотивами. Найпопулярнішими іменами ХХ ст., що надавали на честь матері, стали *Anna* та *Máriá*. Та не менш популярними були *Alzbeta*, *Agnesa*, *Etelka*, *Erzsébet*, *Katerina*, *Vilma*, *Paula*. Отже, цей давній звичай серед закарпатців називати доньку за іменем матері пояснюється, очевидно, також угорським впливом, про що й свідчать фіксації першої половини ХХ ст. Завдяки збереженню сімейних традицій стабільно функціонують протягом ХХ ст. серед ужгородців жіночі (*Анна*, *Катерина*, *Марія*, *Ольга*, *Олена*) та чоловічі (*Андрій*, *Василь*, *Іван*, *Михайло*, *Петро*, *Юрій*) імена.

Тривале функціонування в іменнику міста канонічних чоловічих і жіночих онімів забезпечує релігійний фактор. Він досить вагомий у виборі імен ужгородцями й полягає в тому, що дитині надають ім'я за церковним календарем на честь святого, день якого відзначається безпосередньо у день народження дитини або за кілька днів до чи після її народження. Іншими словами, батьки дають дитині те ім'я, яке «сама дитина принесла своїм народженням» [19, с. 75]. До таких найпопулярніших належать улюблені ужгородцями канонічні імена – чоловічі *Андрій*, *Василь*, *Іван*, *Микола*, *Юрій*, *Павло*, *Петро*; жіночі *Анна/Ганна*, *Катерина*, *Марія*, *Ольга*, *Тетяна*. Дослідження дає нам підстави констатувати, що вибір імен для новонароджених безпосередньо залежить від релігійних мотивів, якими



керувалися батьки, обираючи жіночі імена *Марія* (25,2%) та *Анна/Ганна* (ймовірна кількість носіїв дуже висока, оскільки в церковному календарі її іменини відзначаються 18 разів на рік) і чоловічі *Андрій* (20,3%), *Василь* (27%), *Іван* (43,3%), *Юрій* (21,9%).

Стрімке зростання популярності жіночих імен *Аліна*, *Анастасія*, *Діана*, *Мирослава*, *Наталія*, *Ніколетта*, *Олександра*, *Христина/Кристина*, *Юлія*; чоловічих *Анатолій*, *Валерій*, *Віктор*, *Віталій*, *Роман*, *Руслан* в ужгородському іменнику зумовлене антропонімною модою. У деяких регіонах України, зокрема Донецьку, антропонім *Юрій* стає популярним у 1960 р. завдяки польоту в космос Юрія Гагаріна. Відбувається це, за словами Т. В. Буги, під впливом культурно-естетичного чинника, «який характеризується надзвичайною динамічністю, чутливістю до навколишнього культурного середовища» [3, с. 12]. В Ужгороді це ім'я займає шосту сходинку в рейтингу найпопулярніших, але її пік припадає тут на 1990 р., що викликано не модою, а, як ми вже відзначали, релігійним фактором. Що ж стосується чоловічого імені-лідера *Олександр*, то протягом досліджуваного періоду за частотою вживання воно займає перше місце в рейтингу найпопулярніших імен міста Ужгорода. Слід відзначити, що в ХХ столітті цей антропонім є лідером у багатьох регіонах України. За словами І. Д. Скорук, «ім'я *Олександр* користується великою популярністю протягом ХХ століття завдяки моді, яка в певний час вивела його на перше місце в іменниках різних регіонів України» [14, с. 35]. На думку В. Д. Бондалетова, визначальними в динаміці є внутрішні (і не розкриті поки що) закономірності руху моди» [2, с. 89]. Можливо, ця популярність пов'язана з історією походження імені, адже *Олександр* у перекладі з давньогрецької означає «захисник людей». Та не в усіх обласних центрах України цей антропонім був лідером, хоча й не виходив за межі частотного десятка, займаючи другу чи третю позиції (таблиця 2).

Таблиця 2

Рік	Ужгород	Донецьк	Кіровоград	Луцьк	Тернопіль	Хмельницький
1950	Олександр	Олександр	Олександр	Володимир	Володимир	-
1955	Олександр	Олександр	-	Олександр	-	Олександр
1960	Василь	Сергій	Сергій	Олександр	Володимир	-
1965	Олександр	Сергій	-	Олександр	-	Олександр
1970	Олександр	Сергій	Сергій	Олександр	Андрій	-
1975	Іван	Сергій	-	Олександр	-	Сергій
1980	Олександр	Олександр	Олександр	Олександр	Андрій	-
1985	Олександр	Олександр	-	Олександр	-	Олександр
1990	Олександр	Олександр	Олександр	Олександр	Тарас	-
1995	Олександр	Олександр	-	Денис	-	Олександр
2000	Олександр	Олександр	Владислав	-	Олександр	-

Стосовно беззаперечного лідерства в іменнику Ужгорода жіночого оніма *Наталія* треба відзначити, що протягом ХХ століття вказаний антропонім мав велику популярність в багатьох регіонах України, зокрема у 1970–1980 рр. очолював частотний десяток іменників Донецька і Луцька, з 1971 до 1974 рр. – лідер українського іменника Одещини, у 1970–1980 рр. – був першим у



рейтингу імен Тернополя. Проте у вказаних містах список імен-лідерів дуже швидко змінюється. Обираючи імена для дівчат, батьки найчастіше керуються не стільки релігійними установами чи родинними традиціями, скільки модою, «у якій виявляється суспільний, а не індивідуальний смак» [1, с. 180].

Отже, обираючи імена новонародженим, ужгородці у ХХ ст. керувалися однаковими мотивами, що й жителі Донецька, Луцька, Тернополя, Косівщини, тільки основним чинником у виборі чоловічих імен є родинні традиції, а жіночих – модні тенденції. Спільна для всієї України система імен має на окремих територіях свої особливості. Через низку історичних, політичних та географічних факторів деяка специфіка імен помітна на західноукраїнських землях, зокрема і в Ужгороді. До складу імен, які функціонують серед корінного українського населення, особливо на межі з іншими етнічними регіонами Закарпаття, увійшли угорські запозичення (*Андраш*, *Імре*, *Тібор*, *Гейза*, *Етелка*, *Ілонка*), чеські (*Божена*, *Власта*), румунські (*Маркуца*), німецькі (*Еміл*, *Колош*, *Герміна*) та ін. Вказані специфічні риси, що вирізняють іменник Ужгорода на тлі інших, зумовлені регіональними, національними особливостями та віддаленістю міста від Центральної України, проте вони не відводять його за межі загальноукраїнського іменника. Незважаючи на специфіку функціонування чоловічих і жіночих імен під впливом угорських та чеських, антропонімікон Ужгорода хоч і відрізняється від антропонімікону інших міст, проте його основу становлять українські традиційні імена.

14.2. Залежність вибору імен від національного і конфесійного складу населення

Особливістю міста Ужгорода, як уже раніше зазначалося, є його багатонаціональність. Серед 70 народностей, зареєстрованих у ХХ ст., основу становили українці, росіяни, угорці, словаки, чехи, євреї. Усі вони – представники різних релігійних конфесій, серед яких найбільші греко-католицька, римо-католицька, православна, єврейська, а це, передусім, різна культура, етнічні традиції найменування, різні імена. Проте ґрунтовне дослідження антропонімів Ужгорода не дає нам підстав виділяти з нього іменник «угорський» чи «словацький», «католицький» чи «єврейський», як це спостерігаємо в антропоніміконі м. Луцька, де окремо досліджений «польський» іменник [14], чи м. Кіровограда (Кропивницького), де проаналізовано іменник католицький, лютеранський, єврейський [18]. Історичні події, безумовно, наклали своєрідний відбиток на культурно-мовну ситуацію, що відображено на виборі та формі запису власних особових імен ужгородців. На іменний репертуар місцевого населення першої половини ХХ ст. вплинула примусова «мадяризація» [19, с. 142] у 1900–1920 рр. (перебування краю у складі Австро-Угорщини), перебування у складі 1-ї Чехословацької Республіки (II зріз), повернення до складу Угорщини (III зріз). Саме тому найпопулярнішими серед ужгородців були імена, які увійшли в антропонімікон посередництвом угорської мови: *Андраш*, *Габор*, *Дежев*, *Дьордь*, *Дюло*, *Іштван*,



Лайош, Мігаль, Пал, Петр, Шандор; Агнеш, Аліце, Ангела, Ержебет, Ілона, Каталіна, Магдолна, Моргіт. Проте більшість із вказаних християнських імен однаково вживані серед усіх національних верств населення міста, а їхні угорські форми асоціюються із відповідним українським іменем: Андрій, Гаврило, Дезидерій, Георгій, Юлій, Степан, Людвіг, Михайло, Павло, Петро, Олександр; Агнеса, Аліса, Анжела, Єлизавета, Олена, Катерина, Магдаліна, Маргарита. Саме тому спостерігаємо не так різні антропонімні уподобання, як різні варіанти тих самих імен.

У першій половині ХХ ст. склад найуживаніших імен, як чоловічих, так і жіночих, у всіх хронологічних зрізах майже однаковий. Найуживанішим жіночим іменем є *Марія*, який у II та III зрізах займає першу позицію, а в I зрізі – другу. У таблиці 3 продемонстровано ступінь популярності вказаного оніма серед представників релігійних конфесій, зареєстрованих у першій половині ХХ ст. Національність носіїв ми вказати не можемо, оскільки до 1950 р. в метричних книгах реєстрації актових записів була зазначена тільки конфесійна належність. Найбільше носіїв імені *Марія* зареєстровано серед представників релігійних конфесій римо-католиків (81 носій – 43,8%) та греко-католиків (78 носіїв – 42,2%) (таблиця 3).

Таблиця 3

Ступінь популярності імені *Марія* серед представників різних конфесій м. Ужгорода в першій половині ХХ ст.

Рік	католики	греко-католики	реформати	євреї	євангелісти	православні	кількість носіїв імені
1900	23	6	1	2			32
1905			2				2
1910	5	16	2		1		24
1915	7	6					13
1920	8	7					15
1925	20			2			22
1930	4	2				1	7
1935	4	16	1	3			24
1940	6	21	5	4			36
1945	4	4	2				10
	81	78	13	11	1	1	185

У другій половині ХХ ст. ім'я *Марія* належить до статистичної групи найуживаніших імен. Протягом цього періоду за кількістю носіїв (203) воно перебуває на п'ятій позиції, а з 1950 до 1960 років у рейтингу найпопулярніших імен – на першій (104 з 1241, що становить 8,4%) (таблиця 4).

Таблиця 4

Ступінь популярності імені *Марія* серед представників різних національностей м. Ужгорода другої половини ХХ ст.

Рік	українці	угорці	словаки	поляки	роми	росіяни	євреї	чуваші	кількість носіїв імені
1950	18	7	8	1	3		1		38
1955	24	2	5		2				33



1960	22	6	3			1		1	33
1965	7	1	1		1				10
1970	4	4							8
1975	14	1			2	2			19
1980	5		1		1				7
1985	6		1		1	1			9
1990	13	4	1			2			20
1995	11	1	1		2				15
2000	10					1			11
	134	26	21	1	12	7	1	1	203

Найбільше носіїв давньоєврейського за походженням імені *Марія* в другій половині ХХ ст. зареєстровано серед українців – 134 (66%). Прихильниками цього оніма виявилися також угорці (26 носіїв), словаки (21), роми (12), росіяни (7). Найменшу популярність воно мало у представників інших національностей Ужгорода: поляків, євреїв та чувашів зафіксовано по одному носієві.

Найуживанішим чоловічим іменем першої половини ХХ ст. є *Yázsef/Йосиф/Йосип*. У I зрізі він очолює десяток лідерів, у II – займає другу позицію, у III – четверту. Найбільше носіїв вказаного імені зареєстровано серед представників релігійних конфесій римо-католиків (69 носіїв – 40,4%) та греко-католиків (60 носіїв – 35,1%). Менш популярним давньоєврейське ім'я *Yázsef* було в представників єврейської громади – 32 носії (18,7%). Усього 10 (5,8%) носіїв цього імені зафіксовано серед реформаторів. У представників інших релігійних громад прихильників оніма *Yázsef* не виявлено (таблиця 5).

Таблиця 5

Ступінь популярності імені *Йосиф/Йосип* серед представників різних конфесій м. Ужгорода в першій половині ХХ ст.

<i>Рік</i>	<i>католики</i>	<i>греко-католики</i>	<i>реформати</i>	<i>євреї</i>	<i>євангелісти</i>	<i>православні</i>	<i>кількість носіїв імені</i>
1900	13	7	-	2	-	-	22
1905	13	-	1	2	-	-	16
1910	10	12	3	4	-	-	29
1915	2	5	-	2	-	-	9
1920	11	4	-	9	-	-	24
1925	7	1	1	2	-	-	11
1930	5	3	1	3	-	-	12
1935	4	14	1	4	-	-	23
1940	4	13	3	4	-	-	24
1945	-	1	-	-	-	-	1
	69	60	10	32	-	-	171

У другій половині ХХ ст. онім *Йосиф/Йосип* втрачає свої позиції серед найуживаніших, перебуває у статистичній групі широкоживаних та популярний майже серед усіх національностей, що проживають у місті: українців, угорців, словаків, ромів, євреїв. Найбільше носіїв давньоєврейського імені *Йосиф/Йосип* у цей період виявлено серед українців – 43 (35,5%). Вказаний антропонім популярний серед представників угорської



національності (33 носії), словацької (25), серед ромів (12) та євреїв (4). Зареєстровано одного носія німецької, російської, чеської і навіть вірменської національності (таблиця 6).

Розподіл імен серед представників різних релігійних конфесій дає важливу інформацію про їхнє вподобання. Наприклад, із таблиці 7 видно, що серед 15 найуживаніших жіночих онімів I зрізу в окрему групу виділяємо лише імена *Halva, Roza, Terezia/Terez*, що були найулюбленішими тільки серед представників єврейської конфесії, тоді як інші громади їх практично не використовували або вживали зрідка.

Щодо розподілу жіночих імен серед римо-католиків і греко-католиків, то тут такої різкої межі не було: імена *Anna, Máriá, Ilona, Erzsébet, Iréna, Magdolna* майже однаково популярні в обох зазначених громадах. Не можна виділити ім'я, яке було б уживане в одній із громад і не було відоме в іншій.

Таблиця 6

Ступінь популярності імені Йосиф/Йосип серед представників різних національностей м. Ужгорода другої половини XX ст.

Рік	українці	угорці	словаки	німці	роми	росіяни	чехи	євреї	вірмени	кількість носіїв імені
1950	16	4	4	-	1	1	-	2	-	28
1955	4	4	6	-	2	-	-	1	-	17
1960	8	6	4	-	2	-	-	1	-	21
1965	1	1	3	-	1	-	-	-	-	6
1970	2	8	5	-	1	-	-	-	1	17
1975	1	2	2	-	1	-	-	-	-	6
1980	3	1	-	1	1	-	-	-	-	6
1985	3	2	-	-	1	-	1	-	-	7
1990	4	2	-	-	1	-	-	-	-	7
1995	1	3	1	-	1	-	-	-	-	6
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	43	33	25	1	12	1	1	4	1	121

Таблиця 7

Найуживаніші жіночі імена в I хронологічному зрізі (1900–1920 рр.) та їхня популярність серед представників різних конфесій

№ з.п.	Місце за рейтингом	Імена та їх варіанти	Кількість носіїв, серед них представники конфесій					
			Римо-католики	Греко-католики	Реформати	Євреї	Євангелісти	Разом
1.	I	<i>Anna/Hana</i>	48	37	3	10		98
2.	II	<i>Erzsébet</i>	31	36	6	13		86
3.		<i>Máriá/Mória</i>	43	35	5	2	1	86
4.	III	<i>Ilona/Helena/Helen</i>	31	24	5	21		81
5.	IV	<i>Margit/Morgit</i>	23	16	9	23		71



6.	V	<i>Iréna</i>	22	11	1	9		43
7.	VI	<i>Etel/Etelka</i>	15	4	5	5	1	30
8.	VII	<i>Halva</i>				29		29
9.		<i>Roza/Rózsi</i>	1			28		29
10.		<i>Yulianna/Yuliana/Iulianna/Julianna</i>	14	11	1	3		29
11.	VIII	<i>Magdolna/Magdolina/Magda</i>	10	9		6		25
12.		<i>Veronika/Veronka</i>	13	8		4		25
13.	IX	<i>Terezia/Terez</i>	3	1	1	16		21
14.	X	<i>Yolán/Iolan</i>	7	3	1	9		20
15.		<i>Angela Ibolya Livia</i>	10	10				20
Разом імен:			271	205	37	178	2	693

Отже, найуживаніші імена I хронологічного зрізу майже однаково були використані представниками найбільших релігійних конфесій міста у 1900–1920 рр., а саме католиками (271 носій), греко-католиками (205 носіїв) та євреями (178 носіїв). Представники менших релігійних громад – реформати та євангелісти також використовували вказані імена для новонароджених, хоч і не так часто. Основна кількість імен перебуває в групі широкоживаних та маловживаних, оскільки число носіїв – представників вказаних течій у I хронологічному зрізі зареєстровано небагато: реформатів – 68, євангелістів – всього 5 носіїв жіночої статі.

Серед десяти найуживаніших чоловічих імен I хронологічного зрізу немає улюблених лише в одній із релігійних громад. Усі вони використовували їх більшою чи меншою мірою, за винятком євангелістів, у яких зафіксоване тільки ім'я *Yános*, та реформатів, які не використовували онім *István/Istvan*. Серед римо-католиків найуживаніші імена *Yózsef/Yózeff/Iozsef*, *Sándor/Sandor*, *István/Istvan*, *Gyula*, *Béla/Bela*, *Lajos/Lajós*, *András/Andras/Endre*, а серед греко-католиків – *Yános/Yonos/Ianos/Ian*, *László/Lasslo/Laszlo/Laslo/Laszló*, *Mihály/Mihaly* (таблиця 8).

Таблиця 8

Найуживаніші чоловічі імена в I хронологічному зрізі (1900–1920 рр.) та їхня популярність серед представників різних конфесій

№ пп	Місце за рейтингом	Імена та їх варіанти	Кількість носіїв, серед них представники конфесій					Разом
			Римо-католики	Греко-католики	Реформати	Євреї	Євангелісти	
1.	I	<i>Yózsef/Yózeff/Iozsef</i>	49	28	4	19		100
2.	II	<i>Yános/Yonos/Ianos/Ian</i>	41	42	4	2	1	90
3.	III	<i>Sándor/Sandor</i>	20	14	4	19		57
4.	IV	<i>László/Lasslo/Laszlo/Laslo/Laszló</i>	17	20	5	14		56
5.	V	<i>István/Istvan</i>	31	19		2		52
6.	VI	<i>Mihály/Mihaly</i>	18	22	1	3		44
7.	VII	<i>Gyula</i>	19	15	1	4		39



8.	VIII	<i>Béla/Bela</i>	13	10	7	8		38
9.	IX	<i>Lajos/Lajós</i>	15	5	1	15		36
10.	X	<i>András/Andras/Endre</i>	14	7	5	7		33
Разом носіїв:			237	182	32	93	1	545

Усі найуживаніші чоловічі та жіночі імена першої половини ХХ ст. знайшли своїх прихильників серед представників різних релігійних віросповідань. Жіночі оніми *Maria, Ilona, Algběta, Magdalena, Marketa* були найпопулярнішими в католиків, *Anna* та *Olga* – у греко-католиків, *Yudita* – серед євреїв. Чоловічі імена *Alexandr, Ian, Stepán/Stepan/Štěpan, Iulius/Ulias, Ladislav, Frantisek* улюблені серед католиків і греко-католиків, за винятком *Tibor*, популярним в єврейських сім'ях.

Серед широковживаних та маловживаних чоловічих онімів, зареєстрованих у першій половині ХХ ст., окрему групу утворюють імена, носіями яких є лише представники єврейської громади: *Herman* (20), *Halva* (16), *Adolf* (15), *Arnold/Арнольд* (14), *Moricz/Móricz* (11), *Salamon* (11), *David* (10), *Yakab/Jakab* (7), *Hugó/Hugo* (6), *Marton* (4) – або значний відсоток носіїв: *Ignác* – з 28 носіїв 27 євреї, *Ernő* – з 34 носіїв 23 представники єврейської конфесії, *Dezső/Dezso/Izidor* – 16 з 30 денотатів, *Andor* – 7 з 10, *Samuel/Sámuel/Samu* – 13 з 14, *Armin* 5 з 6, *Abraham/Abrahám* – 9 з 10 носіїв. У жіночому іменнику також можемо виділити групу імен, характерних для представників єврейської конфесії: *Halva* (29 носіїв), *Izerena/Izrena* (12 з 15 носіїв євреї), *Berta* (8), *Irma* (4 з 8), *Frida* (7), *Dora* (5), *Eszter* (3), *Flora* (3), *Friderika* (3), *Hajnalka/Hajnal* (3), *Amalia* (2), *Aurelia* (2). Популярними були серед євреїв багатоконпонентні імена: *Erzsébet Margit, Etelka Ester, Ráche (Rezsi), Yohanna (Hani), Cháj* *Wolf, Dezső Gynla, Vilmos Bernáth, Yakab Herman, Yozesef Salamon, Yános Benjamin* (1900), *Anna Ilona, Etelka Emma, Ibolya Fáni, Iren Anna, Margit-Malvin-Anna, Mária Anna, Maria Terezia, Melania Emilia, Olga Mária, Regina Rifka, Lajos Nusyim, Pinkasz Chájem, Sandor Vilmos* (1905), *Berta Pepi, Zoltán Géza* (1910), *Antónia Evgénia, Ilona-Mária, Istvan-Pal-Ferencz* (1915), *Agnes-Zsuzsanna, Abraham Ernő, Sandor Ferencz, Zoltan Iozsef* (1920), *Erich-Tibort-Ludvich, Karel Vojteh* (1925), *Elsa Renata, Yakob Evzen* (1930), *Eva Gabriela, Julic Mariana, Alexandr Pobert, Andrej Ludvik, Petr Jiri* (1935), *Azama Margim, Естер Едім, Клара Марія, Габор Фрідеш* (1940). Кількість однокомпонентних жіночих антропонімів менша, ніж чоловічих. Це свідчить про те, що ужгородці обирали біблійні імена для хлопчиків значно частіше, ніж для дівчаток. Проте наявність вказаних онімів свідчить про збереження етнічних традицій у представників єврейської релігійної громади, що проживала в Ужгороді у першій половині ХХ ст.

Для другої половини ХХ ст. характерні значні зміни в національній структурі населення. В актових книгах відділу РАЦСу м. Ужгорода в 1950 р. серед новонароджених чоловічої й жіночої статі зареєстровані представники таких національностей: українці, росіяни, словаки, угорці, євреї, роми, румуни, поляки, а в результаті «загальносоюзної переселенської політики» – чуваші,



мордвини, вірмени, молдавани, осетини, татари, буряти, білоруси, болгарини. У 1960 р. до них долучилися азербайджанці, латиші, естонці, узбеки, казахи, чуваші. До 1990 рр. національний склад міста доповнили греки, грузини, хорвати, башкирці, кумики, італійці, якути, чеченці, адигейці, удмурти, карачаївці, корейці, єгиптяни, американці (у 1995 р. *Джеймс-Іван*, 2000 р. *Стівен*). Логічно, що до репертуару імен долучилися нові, характерні для певної національності, відповідно до їхньої культури і традиції найменування. Різномінальне населення несло із собою традиції свого народу, національні імена. Проте наші дослідження показують, що таких онімів не так вже й багато. Представники вказаних національностей найчастіше послуговувалися традиційними християнськими, рідше слов'янськими чи вже відомими запозиченими іменами, що були найуживанішими й широкоживаними в Ужгороді в другій половині ХХ ст. До десятка найуживаніших чоловічих імен 1950–2000 рр. належать: *Олександр, Василь, Володимир, Юрій, Андрій, Михайло, Сергій, Іван, Віктор, Степан*; жіночих: *Наталія, Вікторія, Тетяна, Ольга, Марія, Ірина, Олена, Оксана, Світлана, Катерина*, а їхніми носіями є представники різних національностей. Наприклад, у 1950 рр. зафіксовані румун *Андрій*, вірмен *Володимир*, бурят *Валерій*, чувашка й осетинка з іменем *Наталія*, мордвинки *Єлена* і *Тамара*, вірменка *Ірина*, узбечка *Світлана*; у 1960 рр. – татарин *Валентин*, литовець *Володимир*, естонець *Олександр*, вірменин *Микола*, казашка *Галина*, чувашки *Ірина* і *Марія*; у 1970 рр. – вірменин *Йожеф*, кореєць *Роланд*, румун *Михайло*, узбечки *Соня* і *Таня*, гречанка *Олена*, румунки *Анжеліка* і *Зінаїда*; у 1980 рр. – вірменин *Владислав*, німець *Павло*, молдаванин *Руслан*, румун *Дмитро*, італійка та грузинка на ім'я *Вікторія*, башкирка *Ельвіра*, кумичка *Наталія*, вірменка *Беата*; у 1990 рр. – азербайджанець *Андрій*, вірменин *Мілан*, румун *Віктор*, осетин *Денис*, удмурт *Олександр*, молдавани *Павло* і *Юрій*, татари *Максим* і *Юрій*, туркмен *Назар*, мордвинка *Анастасія*, туркменка *Віолета*, якутка *Ганна*, азербайджанка *Тетяна* і *Уляна*.

Зрідка трапляються випадки, коли ім'я вказує на національну належність носія. У наших матеріалах зафіксовані: румуни *Віоріка* і *Маркуца*, азербайджанці *Дінара*, *Ірада*, *Джиран*, *Наргіз*, *Равшан*, *Тимур*, вірмени *Лусік*, *Наїра*, *Арутюн*, *Карен*, *Тігран*, грузини *Нана*, *Натела*, таджики *Рахта*, *Фатіма*, узбеки *Заміра*, *Зухра*, *Каміль*, карачаївець *Джатдай*, татарин *Рустам*, єгиптяни *Джовані-Філіпо*, *Міран*, німці *Вільгельм*, *Генріх*, італійці *Ерене-Лайла*, *Владимір-Даніель*, *Стефано*. Найуживанішими іменами українців, росіян, угорців, словаків та чехів є традиційні християнські оніми. Відмінність полягає тільки в тому, що угорці, а інколи українці та словаки традиційно (майже до 1990 рр. ХХ ст.) використовували українські імена, трансформовані на угорський лад: *Андраш*, *Іштван*, *Йожеф*, *Шандор*, *Янош*; *Агнеш*, *Ангела*, *Ілона*, *Ержебет*, *Каталін*, тоді як представники російської національності таких варіантів ніколи не мали. Представники ромської національності також найчастіше використовували оніми із загальнонаціонального іменника: *Марія*, *Анна*, *Єва*, *Клара*, *Лідія Магдаліна*, *Наталія*; *Андрій*, *Євгеній*, *Йосип*, *Іван*, *Павло* та ін., а специфічні імена невідомого походження вживали зрідка: *Графо*, *Фішта*. Представники єврейської національності поступово втрачали свою



самобутність у виборі імен. До кінця ХХ ст. в іменнику міста зафіксовано небагато традиційних єврейських чоловічих і жіночих онімів: *Самуїл, Яків, Геді* (1950), *Даніїл, Давид* (1955), *Ребека* (1995). Найчастіше представники цієї національності називали дітей традиційними українськими, рідше слов'янськими іменами: *Андрій, Борис, Валерій, Володимир, Олександр; Анна, Діана, Людмила, Марія, Роза, Регіна, Світлана, Софія*.

Отже, в Ужгороді протягом ХХ ст. серед різних релігійних конфесій та етнічних груп для називання новонароджених звичайно використані традиційні оніми. Незважаючи на трансформацію імен на угорський лад, антропонімний репертуар ужгородців досить сталий у 1900–2000 рр. Переважно найпопулярнішими іменами для представників усіх релігійних конфесій і національностей протягом століття були оніми із статистичної групи найуживаніших і широковживаних. Випадків, коли ім'я вказує на національну належність його носія, зафіксовано небагато. Вони входять у групу рідкісних імен і переважно належать представникам тюркських народів. Винятком є хіба що представники єврейської релігійної громади, які вибором імен для новонароджених демонструють збереження етнічних традицій, але тільки до 1940 рр. Особливості віросповідання та етнічна належність найменувачів, звісно, накладають свій відбиток на антропонімний репертуар, мають значення у виборі імен для новонароджених, але не настільки суттєве, щоб вплинути на загальний іменник міста Ужгорода ХХ ст.

Висновки

Порівнюючи іменник Ужгорода зі списком особових імен, що побутують в інших містах України, виявлено багато спільного у динаміці функціонування особових чоловічих і жіночих імен слов'янського походження; активному функціонуванні чоловічих і жіночих багатокомпонентних антропонімів, особливо в першій половині ХХ ст. Проте виявлено деякі специфічні риси, що відрізняють іменник Ужгорода від антропонімікону інших міст України: фонетичне та словотворче оформлення тих чи тих онімів; змішування мовних норм, коли угорське та чеське звучання передане українською графікою; набір найуживаніших протягом століття жіночих і чоловічих імен; мотиви вибору імен новонародженим, зокрема, надання старшому синові батькового імені. Традиційні місцеві особливості полягають також у тому, що імена, популярні в ужгородському іменному репертуарі ХХ ст., іншим регіонам України взагалі не відомі або рідкісні. Вказані специфічні риси, що вирізняють іменник Ужгорода на тлі інших, зумовлені регіональними, національними особливостями та віддаленістю міста від Центральної України, проте вони не відводять його за межі загальноукраїнського іменника. Незважаючи на специфіку функціонування чоловічих і жіночих імен під впливом угорських та чеських, антропонімікон Ужгорода хоч і відрізняється від антропонімікону інших міст, проте його основу становлять українські традиційні імена.



ГЛАВА 15. НЕВЕРБАЛІКА ДЕПРЕССИВНОЇ ЯЗЫКОВОЇ ЛИЧНОСТІ
NON-VERBAL BEHAVIOUR OF DEPRESSIVE LINGUISTIC PERSONALITY
НЕВЕРБАЛІКА ДЕПРЕСИВНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ
DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-033

Вступ.

Комунікація – складний багатоканальний процес передачі й отримання інформації, що демонструє зв'язок з цілями, мотивами й задачами говоріння [7, с. 140.]. Слова не існують у поведінковому вакуумі, ми забарвлюємо наше мовлення, надаємо йому «родзинку» різноманітними голосовими модифікаціями й рухами тіла, що означають наш внутрішній стан через передачу ставлення до висловленого, а також інформують співрозмовника про наші почуття та емоції [20, р. 1]. Мовленнєва комунікація надходить безперервно завдяки несловесним засобам, які продовжують інформувати співрозмовника, навіть коли словесна інформація припиняється [9, с. 7–11].

Невербальна комунікація є однією з найважливіших галузей функціонування знаків і знакової інформації [7, с. 111]. Вона посідає значне місце в житті людини та суспільства [5, с. 6]. З одного боку безсумнівним є той факт, що невербальна поведінка сприяє відкритому спілкуванню, не виключаючи однак, латентні форми передачі інформації. З іншого боку, невербальні прояви викривають деяку підсвідому інформацію, пов'язану з поточним ментальним станом мовця, з екстеріоризацією його емоцій [20, р. 3; 8]. Така двоїста природа невербальних знаків вимагає зниження категоричності висновків щодо зарахування останніх до фізіологічних симптомів, так званої неінтенціональної симптоматики, яку варто розглядати абстраговано від процесу комунікації.

Існує загальне переконання в біологічно детермінованій природі невербальних знаків, що указує на їхній зв'язок з процесами вищої нервової діяльності, які забезпечують рухову активність людини [4, с. 9; 17, р. 27; 10]. Утім, ми не можемо ігнорувати навіть неусвідомлені соматичні сигнали, що забезпечують вичерпну діагностику особистості як суб'єкта спілкування, відкриваючи доступ до її ментального та емоційно-психічного світу [6; 7,



с. 122-123].

Очевидний зв'язок усвідомленого й підсвідомого, що його відображено в невербальній комунікативній поведінці мовців, становить професійний інтерес для представників психолінгвістичних, соціологічних, прагмалінгвістичних та інших студій. Зв'язок психомоторної активності з наявністю різноманітних психічних розладів є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок [11; 12; 13; 5; 7; 8; 9].

У сучасній лінгвістичній науці простежено низку аспектів, у межах яких розглядають невербальну поведінку особистості. Запропоноване дослідження зосереджено на функціональному аспекті, за якого невербальну поведінку (*невербаліку*) комуніканта, розглянуто як комплекс немовних дій – функціонально-релевантних компонентів комунікації, що слугують маркерами психологічних станів і прагматичних намірів мовця [7, с. 34–40].

Об'єкт дослідження становить *депресивна мовна особистість* (надалі – ДМО), що її представлено певним суб'єктом внутрішньотекстової комунікації, визначеним за психоемоційним депресивним складником, що забезпечує його комунікативну індивідуальність та який відображено у його комунікативній поведінці. *Невербаліку* ДМО, що є персонажем художнього твору, реконструйовано на основі різнорівневих мовних засобів, пов'язаних з її репрезентацією в англomовному художньому прозовому тексті. Обираючи художній текст як одиницю спостереження за несловесною поведінкою ДМО, ми розглядаємо його частини як елементи реальної комунікації, як особливу психічну реальність, у якій відображено особливості внутрішнього світу персонажа за різних обставин та у відносинах з іншими персонажами [2, с. 123; 3].

Невербальна комунікація – відкрита функціональна система, у межах якої вербальні знаки тісно корелюють з невербальними, що сприяє їх взаємному збагаченню. Беручи за основу класифікацію невербальних знаків І. І. Серякової [7, с. 97], у своєму дослідженні ми виокремлюємо такі типи невербаліки ДМО:

- візуальна, мімічна, паралінгвальна й жестова поведінка;
- психофізіологічні симптоми;
- артефакти.

15.1. Візуальна та мімічна поведінка

Базовим підґрунтям невербальної поведінки ДМО є внутрішні мотиви й реакції, у яких простежено її бажання дистанціюватися від небажаних мовленнєвих подій. Дослідження в галузі невербального спілкування визначають зоровий контакт одним із ключових параметрів виявлення патологічних станів [19]. Погляд є провідним показником емоційного стану депресії, його часто описують як беззмістовний, порожній. Для ДМО характерне ухилення від зорового контакту, пов'язане з небажанням комунікувати. Під час спілкування вона здебільшого дивиться прямо перед собою, час від часу спрямовуючи погляд у бік комунікативного партнера.



Візуальну поведінку ДМО актуалізовано в іменниках, дієсловах, іменникових і дієслівних словосполученнях, що відображають такі характеристики погляду ДМО, як напрямок, тривалість, стійкість зорової дії, характер тощо: *stare, stare at nothing, look, look away, glare, glance, roll the eyes, move off (about a gaze), stare blankly, painful stare, unable to meet sb's eyes, empty eyes, bleak eyes, look with a heart-breaking sadness, hopelessness in the eyes etc.* Наприклад:

I caught her staring into the middle distance just for a moment, her eyes blank, looking not at the Asparagus, but past it. It was the first time I thought something might be wrong – not my-boyfriend-is-an-ass wrong, but really wrong. <...> she turned her head to me and shot me a smile. Margo was so beautiful that even her fake smiles were convincing (John Green “Paper Towns”) [25, p. 54].

Розглянемо ще один приклад:

*The depressed young woman's face emptied once more. She engaged briefly in something the staffers on Specials called the **Thousand-Meter Stare*** (David Foster Wallace “Infinite Jest”) [35].

Ідіоматичний вираз *Thousand-Meter Stare* пов'язують з описом незосередженого погляду військових, викликаного важкою психічною травмою, яка спричинила стан знерухомлення. Така характеристика робить його придатним для опису візуальної поведінки під час перебігу психологічних стресових розладів. У проілюстрованому прикладі відтворено погляд, що в поєднанні з беззмістовним виразом обличчя викриває депресивний стан особистості.

Виразу обличчя відведено визначальну роль під час декодування тих сигналів, що надходять при перебуванні людини в певному емоційному стані [9, с. 159]. Властивим для англомовної спільноти є характеристика виразу обличчя в єдиному комплексі, утвореному сукупністю м'язових рухів усього обличчя. Неподільність і динамічність – домінуючі характеристики міміки як елемента невербальної поведінки мовної особистості. З огляду на це, за одиницю аналізу власне мімічного вираження узято сукупність координованих м'язових рухів усього обличчя, оскільки розпізнавання емоцій залежить від участі усіх лицьових м'язів [6].

*Perhaps it was the champagne or Maggie's worried and suddenly **depressed face** that made Fell say, “Move in with me.”* (Marion Chesney Beaton “The Skeleton in the Closet”) [23].

Слабко виражена активність лицьової мускулатури створює скам'янілий, застиглий вираз обличчя (*masklike face*), який указує на депресивне заповільнення [14, p. 49].

*Still that intriguing, unsettling combination of **blank facial masking** and conventionally animated vocal tone* (David Foster Wallace “Infinite Jest”) [35].

Обличчя як осередок виявлення симптомів емоційного стану, а також пов'язані з ним мімічні жести, асоціюють з певними емоціями. Проте, стереотипні уявлення про деякі симптоматичні невербальні знаки часто бувають неточними. Зокрема, посмішку часто пов'язують з радістю, душевним піднесенням – емоціями, невластивими людині в стані депресії. Як свідчать



фрагменти художнього тексту, посмішка ДМО виглядає неприродно, фальшиво, слугуючи засобом комунікативного впливу депресивного мовця, який має на меті досягнути очікуваного результату. Комунікативна поведінка, за якої зміст вербальної частини суперечить внутрішньому стану комуніканта, фігурує як *неконгруентна*. У спеціалізованій літературі трапляється поняття *депресія з посмішкою (smiling depression)*, сутність якого полягає в невідповідності міміки особистості та її внутрішнього стану, реального самопочуття [16, р. 3.]. Ілюстративний матеріал представляє непоодинокі випадки, де її описано як «незграбну» (*like a grimace*), «криву» (*my own mouth started to quirk up*), «вимушену» (*I tried to smile, but my skin had gone stiff, like parchment*), «фальшиву» (*fake*), «страхітливу» (*frightening*), як ніби персонаж докладає зусиль, щоб відтворити зовнішні прояви того, що йому не властиво. Наприклад:

Her face goes blank and then she recovers, the corners of her perfect mouth turning up in a perfect fake smile (Jennifer Niven “All the Bright Places”) [30].

Проте, відносно ширшу посмішку можна спостерігати в окремих випадках, коли співрозмовнику вдається відволікти ДМО від безперервних виснажливих роздумів. Така посмішка засвідчує позитивні почуття, які переживає мовець в конкретному комунікативному акті, а деколи навіть свідомо прагне сповістити про це співрозмовника.

15.2. Паралінгвальна поведінка

Депресивний стан мовної особистості відображено також в характеристиках параметрів звучання, утворених паралінгвальними невербальними компонентами. Голос ДМО постає як приглушений, невиразний, тихий, його відтворено дієслівними та іменниковими словосполученнями: *to say unhappily/ slowly/ disappointedly/ sadly/ quietly; to say the words coolly / dispassionately, to tell, to speak in a calm way, in a dull/ flat/ toneless/ small voice; in a wooden voice, the voice hard to hear; low, soft / cold / chilly / calm/ hard/ monotone/ hollow voice, words to come out heavy and slow etc.*

In a wooden voice, she recites, “ I’m Rachel, I’m seventeen, I’m bulimic, and I tried to kill myself twice, both times with pills (Jennifer Niven “All the Bright Places”) [30].

Окремі ознаки голосу ДМО, виражені дієсловами, не потребують специфікації іншими частинами мови, оскільки у їхньому тлумаченні присутні семантичні компоненти, які відображають повільний темп мовлення, низький голосовий тон, понижену гучність, відсутність чіткості, нерозбірливість. Це стосується таких фонаційних дієслів, як *to murmur, to mutter, tumble* тощо. Наприклад:

“It gives me shivers to think what they will do to us when we will be officially conquered...” Oriana murmured depressed (Rita Petrini “The Woman with a Hat Full of Cherries”) [32, р. 157].

Мовлення ДМО відображає регулярність повторів, збивання, порушення



логічного змісту. В англійському художньому прозовому тексті це часто передають дієсловами *to stumble, to trail off, to stutter*, що засвідчує неспроможність ДМО швидко сконцентрувати думки, наприклад:

*“Do you have a problem with **stuttering**?”*

*“When I’m **depressed**, it will not come out right. I’ll **trail off in midsentence**.”*
(Ned Vizzini “It’s a Kind of a Funny Story”) [34, p. 106].

До паралінгвальних засобів невербальної ДМО належать також мовчання й паузи. На цьому етапі важливо диференціювати інтенціональне й неінтенціональне мовчання. З одного боку мовчання забезпечує зовнішню трансляцію емоційного стану депресивного індивіда, пов’язаного з апатією, внутрішньою тишею – *мутизмом*, що є ознакою неінтенціонального мовчання [1, с. 21]. З іншого боку, мовчання ДМО може також означати відмову від комунікативної взаємодії, причини якої визначено більш широким контекстом. Силентальні компоненти комунікації репрезентовано вербалізаторами *to be silent, not to respond, not to answer; silence, to be unable to talk, no response, delay* у вигляді стилістично маркованих номінацій, у яких простежено якісні ознаки цих невербальних знаків, що указують на їх тривалість і витоки. Наприклад:

*He was about to try something that he prayed would pull his daughter out of her self-imposed **depressing silence*** (Jack A. Langedijk “Because”) [29].

Особливу ланку серед паралінгвальних компонентів охоплюють ридання й плач. Ці невербальні компоненти комунікації характеризують стан особистості, яка перебуває у депресивному настрої, що варіює на межі норми й патології. Їх здебільшого описано такими дієсловами, як *to sob, to weep, to cry* і специфіковано прислівниками або прикметниками, які уточнюють характер їх перебігу.

*Willow doesn’t think that she has ever seen anyone **weep with such total abandon**. It is a punishment to watch, and she knows that she cannot witness his grief, she cannot see such naked emotion, without succumbing to her crutch, her remedy, her razor* (Julia Hoban “Willow”) [26].

Коли стан ДМО сягає найвищого рівня, набуваючи клінічного характеру у вигляді глибокої депресії, супутні ознаки цієї психофізіологічної реакції, як-от сльози, припиняються. Утім, потреба звільнитися від важкої емоційної напруги змушує особистість мимовільно імітувати цей процес, незважаючи на фізіологічну неспроможність його природного відтворення.

*Her face, foreshortened by its downward angle, was working in the spread, writhing **configurations of weeping**, but **no tears emerged** <...> Her associations began to loosen, in the doctor’s opinion, as **her face continued to work dryly*** ((David Foster Wallace “Infinite Jest”) [35].

Невербальна поведінка ДМО включає також зітхання, вдихи й видихи та інші респіраторні дії, що доповнюють зміст вербальної частини її мовлення. Їх номіновано такими словами й словосполученнями, як: *to exhale loudly, to take a deep breath, to sigh, to sigh deeply, to breathe shallowly, to rasp, to suck in one’s breath, to take a few gulps of air, heavy sigh, a depressing sigh, a deep exhale, shaky breathing etc.* Наприклад:

*He continues to stare out the window and **sighs a heavy, depressing sigh**.*



“Broke up with Val again,” he says disappointedly (Colleen Hoover “Losing Hope”) [27].

Таким чином паралінгвістичні явища, у яких відбито акустичні (тон, темп, гучність тощо) й екстралінгвістичні (мовчання, паузи, зітхання тощо) характеристики комунікативної поведінки ДМО, сприяють виявленню її психічної індивідуальності й переважно виконують функцію економії або заміщення вербальної частини повідомлення.

15.3. Жестова поведінка та пози

Розглядаючи комунікативну поведінку в контексті психології особистості, було сформовано певні уявлення про кінесичну поведінку ДМО як особливий вид психологічної діяльності, репрезентований власне жестами й рухами тіла та позами. Жести депресивного персонажа несуть комунікативне навантаження й часто реалізують кооперативний стиль спілкування. Наприклад:

“You’ve been picking at yourself,” the doctor said. I nodded. He was going to keep talking about it until I agreed with him, so I nodded. “Have a boyfriend?” he asked. I nodded to this too (Susanna Kaysen “Girl Interrupted”) [28, p. 7].

У проілюстрованому уривку депресивний комунікант висловлює згоду зі співрозмовником у спробах звести тривалість спілкування до можливого мінімуму, що наводить на думку про фізичну нездатність ДМО до тривалих бесід, які, ймовірно, потребуватимуть активізації розумової діяльності. Окремі текстові фрагменти формують загальне уявлення про кінесичну поведінку в стані депресії через призму специфічних авторських асоціацій:

*Then I saw that some of the people were indeed moving, but with such **small, birdlike gestures** I had not at first discerned them (Sylvia Plath “The Bell Jar”)* [33].

Невпевненість і тривожність депресивного мовця, витокі яких ґрунтуються на почутті провини й безнадійності, моделюють поступливий, несміливий і розгублений стиль комунікативної поведінки. Виражаючи готовність прийняти будь-яку інформацію, неспроможна подолати внутрішній конфлікт й досягти консенсусу у власних судженнях, ДМО опускає голову, стинає плечима, шаркає ногами, що представлено жестовими номінаціями, як *ot to shrug one’s shoulders, to shuffle one’s feet, to hang one’s head etc.* Наприклад:

“All right, Mrs. Gilner, since you’re here, your son has checked himself in due to suicidal ideation and acute depression, you understand?”

“Yes.”

“He was on his Zoloft but he stopped taking it.”

“You did?” Mom turns to me.

*“I thought I was better.” I **shrug**. (Ned Vizzini “It’s Kind of a Funny Story”)* [34].

Під час дослідження було виявлено, що деякі жести, більшою мірою, ніж інші, сприяють екстеріоризації внутрішнього Я, втрачаючи при цьому інтенціональність, комунікативне навантаження. Це стосується таких комплексних невербальних структур, як жести з *аданторами* – різноманітними



предметами оточення, а також частинами тіла, що їх використовує мовець під час реалізації жесту [5, с. 93–94]. Доповнюючи жестовий репертуар ДМО, такі комбінації демонструють зв'язок з активними розумовими зусиллями в спробах нейтралізувати поточний психічний стан персонажа. Жестикулюючи у такий спосіб, депресивний мовець намагається зосередитись на предметі спілкування, обміркувати відповідь або впоратися із збентеженням. Наприклад:

The patient didn't respond right away. She slid her foot out of her shoes and touched one bare foot with the toes of the other foot. Her eyes tracked this activity. The conversation seemed to have helped her focus. Like most clinically depressed patients, she appeared to function better in focused activity than in stasis (David Foster Wallace "Infinite Jest") [35].

Особливу роль у структурі невербаліки ДМО, що підтверджує її психологічний статус, відведено позам. Під *позами* ми розуміємо загальні конфігурації тіла й відповідне положення його частин, більш статичне порівняно з жестами рук і ніг [5, с. 188]. Тлумачення англійської лексеми *posture* вказує на статичний характер пози й слугує знаком для розуміння їх психологічного змісту у процесі невербальної інтеракції. Важкий моральний тягар надає постаті ДМО зіщуленого, скутого вигляду, що на вербальному рівні відображено лексемою *posture* у складі словосполучень, які описують особливості пози з анатомо-фізіологічної точки зору, наприклад:

I cowered before them, not only emotionally but physically, too – my hunched-over posture reflected my decline into helplessness (Sherwin B. Nuland "Lost in America: A Journey with My Father") [31].

Було виявлено фрагменти, у яких ДМО займає лежаче положення, при цьому закривши очі. У такий спосіб вона лежить нерухомо, намагаючись абстрагуватися від оточення, вираз обличчя, утім, може викривати її реальний стан:

He's lying on his back, his eyes squeezed shut and his face frozen in a painful frown (Jasmina Warga "My Heart and Other Black Holes") [36].

Пози ДМО свідчать про низький ступінь «включеності» й слугують надійним показником того, що вона не налаштована на тривале спілкування.

15.4. Психофізіологічні симптоми та артефакти

Емоційні вияви відбито в усіх характеристиках несловесної поведінки ДМО, уключаючи артефакти – елементи зовнішнього вигляду, такі як одяг, зачіска, макіяж тощо. Загальновідомо, що зовнішній вигляд формує відповідне ставлення не лише в оточення, а й здатне впливати на самопочуття й настрої людини, яку він характеризує. Зовнішність є ключовим аспектом для визначення психічного стану особистості. Депресивні індивіди схильні посилати «сигнали низької привабливості», нехтуючи тим, як вони виглядають [15, р. 171]. Вони неохоче дотримуються правил гігієни й рідко зважають на засоби зовнішнього самооформлення, такі як одяг, взуття, зачіска, макіяж, прикраси тощо. Під час аналізу ілюстративного матеріалу виявлено



деталізовані описи непривабливої зовнішності ДМО: недоглянутого волосся, неохайного, брудного одягу, переважно темних кольорів. Байдуже ставлення ДМО до власного зовнішнього вигляду обумовлено загальною переконаністю в беззмістовності існування, уключаючи й піклування про зовнішню привабливість. Наприклад:

His face was wet with tears and skin blotched from where his fingers were pressed. She noticed a steak of dried mud in his tangled hair and dirt behind his broken fingernails. She saw the state of his shoes covered in wet earth and matted leaves from the woodland. Jane could also detect that state smell you accidentally breathe when passing a beggar in the shelter of a doorway. But this was Matt, the man always in control, her husband who always took pride in appearance, Henderson-Strutt's up and coming crisis management guru destined to be a director, the young man many big corporations entrusted with their most vulnerable problems (Steve Ellis "Silent Suffering") [24].

Однак, раптові та нетрадиційні зміни у зовнішності, як-от спроба змінити стиль одягу, пофарбувати або підстригти волосся, зробити тату, можуть свідчити про згубні наміри ДМО покінчити життя самогубством, наприклад:

*At the end of class, Mrs. Bradley passed out a flyer called **The Warning Signs of a Suicidal Individual**. Guess what was right up there in the top five? "A sudden change in appearance." I tugged on the ends of my newly cropped hair. Huh. Who knew I was so predictable? (Jay Asher "Thirteen Reasons Why") [22, p. 173].*

Невербальна ДМО тісно пов'язана з фізіологічними процесами, що відображають її поточний стан. Невербальні вияви емоцій слугують маркерами процесів вищої нервової діяльності, демонструючи взаємодію фізіологічних і психологічних механізмів [7, с. 15–17]. Одним із психофізіологічних симптомів, що охоплюють периферійну нішу в структурі невербаліки ДМО є надмірне потовиділення, виявлене як неконтрольований симптом, що додає моральних страждань особі, яка перебуває в депресивному стані:

"I was going to say that I don't think the stuttering is like, a real problem. I just think it's one of my symptoms."

"Like sweating."

*"Right." **The sweating is awful**. It's not as bad as the not eating, but it's weird—cold sweat, all over my forehead, having to be wiped off every two minutes, smelling like skin concentrate. People notice. It's one of the few things people notice (Ned Vizzini "It's a Kind of a Funny Story") [34, p. 106].*

Серед напівконтрольованих психофізіологічних симптомів ДМО, що слугують невербальним знаком виявлення депресивного стану, зафіксовано спроби умисного пошкодження власного тіла з метою підмінити моральне страждання фізичним й відчутти тимчасове душевне полегшення. Таке явище, відоме як «самопошкодження» або «селфхарм», викликано потребою впоратися з негативними емоціями, що охоплюють людину в стані депресії і є реакцією на сильний емоційний біль [18, р. 25]. Наступний приклад демонструє намагання ДМО переключити характер болю з морального на фізичний, при цьому тілесні ушкодження й пов'язані з ними болісні відчуття виконують функцію морального катарсису:



I showed her how I'd been making tiny cuts in my skin to let the badness and the pain leak out. They were shallow at first, and short, like claw marks made by a desperate cat that wanted to hide under the front porch. Cutting pain was a different flavor of hurt. It made it easier not to think about having my body and my family and my life stolen, made it easier not to care (Laurie Halse Anderson "Wintergirls") [21, p. 166].

Зауважимо, що спектр несловесних засобів комунікації ДМО охоплює не лише засоби прояву депресивного стану, а й невербальні знаки, що їх зумовлено типом комунікативної поведінки, індивідуальними характеристиками мовця й комунікативним контекстом. Спостерігається тенденція до залучення нехарактерних невербальних конфігурацій, релевантних для конкретної комунікативної ситуації з огляду на особливості виникнення й перебігу її психічного стану.

Висновки

1. В англomовному художньому прозовому тексті можна спостерігати специфічні конфігурації виявів невербальної поведінки, які уможливають декодування поточного емоційно-психічного стану комунікантів і залежать від особливостей комунікативної взаємодії. Депресивна мовна особистість як суб'єкт внутрішньотекстової комунікації є персонажем художнього твору. Її невербаліку відтворено мовними засобами, що відображають особливості внутрішнього світу персонажа у різних комунікативних контекстах.

2. Візуальну поведінку депресивної мовної особистості відзначено ухиленням від зорового контакту, що робить її погляд беззмістовним, порожнім. Зорові характеристики депресивних персонажів представлено такими словами й словосполученнями, як *stare, look away, empty eyes, bleak eyes, look with a heart-breaking sadness*, тощо. Для опису міміки депресивної мовної особистості використовують лексичні одиниці, які репрезентують м'язову активність обличчя як єдиний, неподільний комплекс, що постає у вигляді обличчя, схожого на маску – *masklike face*. Посмішка депресивної мовної особистості викриває прагматичні наміри мовця і виглядає неприродно, фальшиво, що засвідчує неконгруентність її комунікативної поведінки.

3. Паралінгвальні засоби відображають ознаки голосу депресивної мовної особистості, такі як повільний темп мовлення, низький голосовий тон, понижену гучність, відсутність чіткості, нерозбірливість. Ці ознаки вербалізовано дієслівними та іменниковими словосполученнями – *to say unhappily/ slowly/ disappointedly/ sadly/ quietly, in a wooden voice, the voice hard to hear*, а також фонаційними дієсловами *to murmur, to mutter, mumble*, у семантиці яких простежено голосові ознаки депресивних персонажів. До паралінгвальних засобів невербаліки ДМО уналежнено інтенціональне й неінтенціональне мовчання, паузи, респіраторні дії (вдихи, видихи, зітхання), а також ридання й плач.

4. Жестова поведінка депресивних персонажів моделює несміливий, поступливий рельєф їхнього комунікативного стилю. Вони схильні опускати голову, стинати плечима, шаркати ногами, що представлено жестовими номінаціями на кшталт *shrug one's shoulders, shuffle one's feet, hang one's head*.



Використання комплексних кінесичних структур – жестів з адапторами – пов'язано з активними розумовими зусиллями мовця у спробах сконцентруватися та упоратись із зняковілістю. Особливостями пози депресивної мовної особистості є її статичність.

5. Елементи зовнішнього вигляду депресивної мовної особистості, що утворюють ланку «артефакти», підкреслюють її зовнішню непривабливість, викликану байдужістю до власної зовнішності. Про це свідчать фрагменти художнього тексту, які містять розлогі описи недоглянутого волосся, неохайного, брудного одягу, недотримання правил гігієни тощо. Невербальні вияви депресивного стану охоплюють психофізіологічні симптоми, як-от посилена перспірація та селфхарм.

ГЛАВА 16. ЗАГОЛОВОК КАК СИЛЬНАЯ ТЕКСТОВАЯ ПОЗИЦИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ Л. УЛИЦКОЙ)

TITLE AS A STRONG TEXT POSITION (BASED ON THE STORIES OF L. ULITSKAYA)

ЗАГОЛОВОК ЯК СИЛЬНА ТЕКСТОВА ПОЗИЦІЯ (НА МАТЕРІАЛІ ОПОВІДАнь Л. УЛИЦЬКОЇ)

DOI: 10.30888/0000-0000.2020-01-015

Введение

Всякий текст, как известно, представляет собой некую структуру «со свойственной ему внутренней организацией», элементы которой значимы не «сами по себе, а в своих отношениях с другими элементами, с внетекстовой и внеязыковой действительностью, с ситуацией» [5, с. 44-45].

Высшая форма репрезентации текста – художественное произведение, выступающее в качестве «единицы эстетической коммуникации» [4, с. 85], что позволяет рассматривать его как особым образом устроенный механизм, обладающий способностью заключать в себе исключительно «высоко сконцентрированную информацию» [10, с. 360].

Базовыми языковыми знаками в художественном тексте, носителями такой информации являются сильные текстовые позиции, к которым традиционно относят ключевые слова (единицы), заголовок, инициальную и финальную фразы, иногда три последние объединяют под названием заголовочно-финальный комплекс (ЗФК).

Они обеспечивают специфическую организацию текста, подчеркивая наиболее значимые для понимания произведения элементы структуры; способствуют выдвигению на первый план важнейших его смыслов, определяя основные «смысловые вехи»; с их помощью соединяются, «склеиваются» части текста, создается целостность художественного образа, определяется концепция всего произведения.

Несмотря на многочисленные работы, посвященные анализируемой проблеме, заголовок как компонент сильной позиции текста в рассказах цикла «Бедные родственники» известной русской писательницы Людмилы Улицкой еще не был предметом специального рассмотрения, хотя для современных



лингвистических исследований проблема «абсолютного начала текста» сохраняет свою актуальность.

16.1. Заголовок как компонент заголовочно-финального комплекса

Заголовок – первый знак текста, его обязательный «атрибут», часто он выполняет роль ключа, способствующего пониманию авторского концепта, что неоднократно подчеркивалось в исследованиях современных лингвистов.

Так, Н. А. Николина считает, что заглавие «вводит читателя в мир произведения. Оно в конденсированной форме выражает основную тему текста, определяет его важнейшую сюжетную линию или указывает на его главный конфликт» [12, с. 168].

По мнению В. А. Лукина, заголовок – «привилегированная и вынесенная во вне часть художественного целого» [11, с. 60], а И. Р. Гальперин определяет его как «компрессированное, нераскрытое содержание текста» [3, с. 133].

О функциях заголовка говорит В. А. Кухаренко, выделяя тематизирующую, символизирующую, рекламную и контактоустанавливающую. Тематизирующая может называть основное действующее лицо (или группу лиц), событие, которое является центром фабульного действия, время или место действия. Заголовок, имеющий структуру словосочетания или предложения, может называть сразу два (или более) компонента содержательной структуры произведения.

Символизирующая предполагает наличие символического смысла у заголовка, который формируется в пределах всего текста. При этом возможно его развитие и даже трансформация этого смысла.

Контактоустанавливающая функция заключается в том, что заголовок призван привлечь внимание читателя, заинтересовать его, установить с ним контакт. По её мнению, полное понимание произведения происходит только после прочтения всего текста, тогда может наступить переосмысление, «перекодировка» заголовка, поэтому только текст несет «концепт, а главная и часто единственная авторская формулировка концепта помещается в заголовок. Следовательно, среди прочих важных и ответственных функций заголовка актуализация концепта произведения является основной» [9, с. 96].

Семантика слов, заданная в заголовке, как правило, «пронизывает» весь текст, обеспечивая его единство на всех текстовых уровнях. Кроме того, эти слова могут приобретать дополнительные коннотации, что приводит к появлению индивидуально-авторских (оказиональных) значений. «Увидеть» такие изменения читатель может только после завершения чтения текста, осознав смыслы, заложенные в заглавии (например, заголовок романа современной украинской писательницы Люко Дашвар «Мати все»).

16.2. Л. Улицкая – писатель не «конструирующий, а живущий»



Имя писательницы Людмилы Улицкой сегодня не требует особого представления: ее книги выходят большими тиражами, переводятся на многие языки, отмечены престижными премиями и в России, и за рубежом, о них спорят читатели и исследователи ее творчества. Она не обделена вниманием прессы: время от времени в разных изданиях появляются интервью с ней, о которых сама она говорит с достаточной долей иронии: «Хорошее интервью – взаимное удовольствие и для интервьюера, и для интервьюируемого. ... Изредка бывали хорошие, интересные разговоры» [15, с. 12]. В 2012 году вышла книга автобиографической прозы и эссеистики, названная «Священный мусор». Она, как сказано в аннотации, – «бесстрашная в своей откровенности и доверительности. Улицкая впервые пускает читателя в свой мир, вступает с ним в диалог не только посредством художественных образов, а прямо и доверчиво – глаза в глаза» [15, с. 4].

Прозу Л. Улицкой называют «женской», а ее – «мастером бытописания, бесстрастным протоколистом, хронографом, летописцем» (Г. Ермошина), «обвиняют» в излишней сдержанности, несентиментальности по отношению к своим героям, в ограниченности тематики её произведений, «отдают должное» особенностям стиля, «хвалят» за язык: «Она так тепло и изысканно всегда писала» (Е. Щеглова). При этом сама Л. Улицкая пишет о себе довольно скромно: «Тот успех, что я имею сейчас, очень сильно превышает мои ожидания. ... Когда я стала издавать книгу за книгой, я испытывала страх самозванства. Кто это меня назначил писателем? Я стеснялась самого слова «писатель». Но с годами привыкла. Да, писатель» [15, с. 14], который на рубеже двух тысячелетий, в переходное кризисное время, создает своеобразную, во многом уникальную прозу, гармонично объединяя постмодернистские приемы и вечные ценности классической, в первую очередь, русской литературы.

«Феномен Улицкой» на протяжении последних 30 лет пытаются понять, «разгадать» профессиональные критики, литературоведы, лингвисты, философы, подвергая анализу разные аспекты ее творчества. Оно «разбирается» в диссертационных исследованиях, отдельных статьях, в учебных пособиях по современной русской литературе.

Определенный интерес, на наш взгляд, среди всего этого «массива» представляет работа Ю. В. Ковриги «Особенности осмысления творчества Людмилы Улицкой современной критикой» (2013 г.) [6], где автор, объективно и основательно анализируя десяток разноплановых публикаций, посвященных Л. Улицкой, говорит о том, что «обобщающих работ по её творчеству в отечественном литературоведении немного», хотя отзывы рецензентов и выводы литературоведов «могут стать основой для дальнейшего изучения её наследия» [6, с. 93, 98].

В статьях, опубликованных после 2013 года, анализируются разные тексты писательницы: и более ранние произведения, в частности, «лидерство», как нам кажется, в этом плане сохраняет роман «Медя и ее дети», а также последние романы – «Зелёный шатер» и «Лестница Якова».

Так, в работе М. В. Безрукавой и Ю. С. Баскаковой «Константы идейно-художественного мира Людмилы Улицкой» (2016 г.) проанализированы



романы «Даниэль Штайн, переводчик», «Зелёный шатер» и «Лестница Якова». В статье, по мнению авторов, решаются «такие проблемы, как поэтика заголовка, особенности сюжетно-композиционной модели, специфика авторского дискурса, исследуются художественные основы метода Л. Улицкой» [2, с. 36].

Проблема мифологизма в её романах также сохраняет актуальность, свидетельством тому – статья Н. С. Коротковой «Два варианта мифологизма в романах Л. Е. Улицкой» (2020 г.) [7].

Среди исследований последних лет есть и работы, в которых проанализирована малая проза писательницы – сборники её рассказов. Отметим некоторые из них: это статьи В. А. Аксютиной «Мотивные комплексы, воплощающие тему семьи в рассказах Л. Улицкой» (2014 г.),

О. Д. Краснобаевой «Художественно-аксиологическая парадигма сборника рассказов Людмилы Улицкой «Люди нашего царя» (2017 г.), Т. В. Садовниковой «Поэтика цикла Л. Улицкой «Детство – 49» (2014 г.) [1; 8; 13].

16.3. Функции заголовков в рассказах Л. Улицкой

Ранние рассказы Л. Улицкой были опубликованы в 1994 году сначала французским издательством «Галлимар» и только потом вышли в России. Они и составили первый сборник «*Бедные родственники*», включающий 8 рассказов. Каждый из них – отдельная история, очень реалистическая, иногда кажется фотографически списанной с жизни. Они объединены похожими проблемами: семья, родственные отношения, те, кто живет рядом с нами; необходимость и желание сохранить память о прошлом; некоторыми персонажами, «переселяющимися» из рассказа в рассказ; общим настроением – сдержанно-сентиментальным, хотя критика и «обвиняла» Улицкую в излишней «жалостливости», и тайной, во всех рассказах есть (или подразумевается) что-то такое, что нельзя «вынести на люди».

Словосочетание *бедные родственники*, вынесенное в название сборника, сегодня уже воспринимается как фразеологическое единство, при этом в лексеме *бедные* «объединяются» значения «неимущий, малоимущий» и «несчастный, вызывающий жалость, сострадание», подтверждением чему и рассказ с таким же названием. На уровне содержательно-фактуальной информации изображена бытовая, житейская ситуация – общение двух троюродных сестер, жизнь которых сложилась по-разному: одна из отличницы *Анечки* «превратилась» в *Анну Марковну*, в большую и старшую сестру, а другая осталась маленькой *Асенькой Шафран*, только не живой, веселой и славной барышней, а глупо накрашенной *Асей*, хотя: «Когда-то они учились в одном классе гимназии, ходили в одинаковых серо-голубых форменных платьях, пошитых у лучшего в Калуге портного, носили ... одинаковые гимназические значки...» [14, с. 14]. На первый взгляд, противопоставление



сестер ощущается во всем: от жизненной философии до отношения к одежде: «... *Ася превращала ее почтенную одежду в лохмотья сумасшедшего*» [14, с. 15], и может даже показаться, что Л. Улицкая через малозаметные детали эту «разность» постоянно подчеркивает: обеспеченность – бедность, семья с детьми и внуками – ее отсутствие, квартира с ковровой кушеткой и дубовыми стульями – комната, похожая на лавку старьевщика, а не на жилье. Автор «держит» читателя в состоянии постоянного внутреннего дискомфорта: нам как-то «неудобно» и за Анну Марковну, и за Асю. Хочется понять, а зачем всё это? Что объединяет сестер? Только дальнейшее родство? Жалость обеспеченной одной сестры к бедной и несчастной другой? И автор в конце рассказа дает возможность читателю «вздохнуть с облегчением»: очень деликатно, несколькими штрихами, она говорит о том, что сделала бедная родственница Ася с полученным «ежемесячным пособием» – помогла своей подруге, полупарализованной старухе Маруське Фомичевой: «*На шаткий стол, припертый к сырой стене, она выгружала богатые подарки. Поколебавшись минуту над верблюжьими перчатками, она выложила их, а под стопку с чистым бельем засунула большой серый конверт*» [14, с. 20]. Обе сестры умеют сострадать, помогать тому, кто нуждается в их поддержке, только у Анны Марковны есть все (даже домработница!), а *наша полоумная* (а не бедная!) *родственница* Ася отдает другому все, «заслужив» у своей больной подруги обращение *Ася Самолна*.

Заголовок этого рассказа реализует тематизирующую функцию – он содержит опосредованное указание на главное действующее лицо («... *пришла она, Ася, бедная родственница, за своим ежемесячным пособием*» [14, с. 14]), однако слово *бедные* в данном контексте приобретает дополнительную коннотацию на уровне содержательно-концептуальной информации – умеющие сострадать, делиться последним, что позволяет говорить о реализации самой важной функции заголовка (по В. А. Кухаренко) – актуализировать авторский концепт.

С точки зрения структуры все заголовки этого цикла можно распределить на три группы: заголовки-слова (3), заголовки-словосочетания (4), заголовок-предложение (1). В качестве заголовков-слов использованы антропонимы «*Бронька*» и «*Гуля*», имеющие разную эмоционально- экспрессивную окраску и реализующие тематизирующую функцию, называя главных героинь. Кроме того, эти антропонимы выступают в качестве ключевых слов, обеспечивающих «единство» текста на разных уровнях.

Еще один рассказ – первый в этом цикле – называется «*Счастливые*» (субстантивированное имя прилагательное). Он – о пожилой семейной паре, Берте и Матиасе, которые каждое воскресенье отправляются к сыну, Вовочке Леви, погибшему в семь лет и четыре месяца под колесами грузовика. Гибель ребенка – это всегда трагедия, но эти люди привыкли смиренно принимать все, что посылает жизнь. У Матиаса уже была семья, жена и четыре дочери, «... *но дым их тел давно уже рассеялся над бледными полями Польши*» [14, с. 10], как бы вскользь замечает автор, и читатель понимает: по всей видимости, они погибли в крематории одного из концлагерей, как многие еврейские семьи в ту



войну.

Деталь в произведениях Л. Улицкой всегда концептуально информативна, не случайна, очень часто «неприметна»: например, в этом рассказе прошлое героев можно «додумать», исходя из нескольких таких деталей (об одной из них мы уже упомянули): *«Матиас, варшавский портной парижской выучки, работал в закрытом ателье...»* [14, с. 11]; *«Она [Берта] слегка помешалась на кулинарных рецептах и совсем забыла о бедной пшеничной каше, расплывающейся по дну алюминиевых мисок, о жидких зеленых щах, которые варила из молодой жгучей крапивы, сорванной на задах разваливающегося двухэтажного дома, в котором жило сначала сорок восемь, а в конце войны восемьдесят вечно голодных, больных и грязных детей»* [14, с. 11]).

Берта и Матиас, многое пережившие, перетерпевшие, живут «по совести», в гармонии с собой и окружающими; их семья, со сложившимся укладом и традициями, – главное, что у них осталось, а еще память о сыне, к которому они привыкли относиться как к живому (слово *кладбище* не использовано в тексте): *«... они уходили, оставив после себя запах свежeweмытых полов и проветренных комнат»* [14, с. 9]).

Заголовок «Счастливые» – философски-концептуален: автор предлагает такой «вариант счастья» для своих героев, а читателю решать: принимать или не принимать позицию автора.

Заголовки-словосочетания, как правило, реализующие тематизирующую функцию, можно определить как атрибутивные – «предмет + признак». Одно из них – *«Генеле-сумочница»* – аппозитивное, при этом лексема *сумочница* – авторское новообразование, которое в тексте встречается только один раз в качестве прозвища тети Генеле, получившей его из-за того, что она никогда не расставалась с одной из своих сумок, ставшей семантическим ядром этого текста. Тайну сумки родственники так и не узнали, а читателю о ней доверительно-иносказательно сообщает автор: *«... прижимая к левому боку тень сумочки, в которой на вечные времена хранились тени бриллиантов, окончательно убереженные ею от властей и родственников»* [14, с. 57]. Ироническое прозвище, вынесенное в заголовок, становится ключом к пониманию образа главной героини: хранительница бабушкиных бриллиантовых сережек, имея смехотворно мизерную пенсию, *«... вела себя с достоинством богатой родственницы»* [14, с. 47].

В заголовке *«Лялин дом»*, как и в заголовке *«Генеле-сумочница»*, есть указание на главную героиню посредством притяжательного прилагательного *Лялин*. Это Ольга Александровна, а по-домашнему – *Ляля*, обладательница «золотого характера»: *«Красивая и легкая, многого от жизни она не требовала, но и не упускала того, что шло в руки. Со всеми у нее были хорошие отношения»* [14, с. 79]. Однако в этом заголовке основная семантическая нагрузка – на слове *дом*, все события «вращаются» вокруг этой профессорской квартиры в одном из старомосковских переулков. Упоминаются элементы планировки – кабинет в глубине квартиры, профессорская кухня, кухонное окно, заложное кирпичной кладкой; некоторые атрибуты дома – старое плетеное кресло на кухне, широкая деревянная скамья под фиктивным окном,



два больших чайника, которые не снимали с плиты, поржавевший местами жостовский поднос, непомерное количество чашек и стаканов. Этот дом всегда полон людей: от соседей и до кучи *«случайного проходного народу, неизвестно где подхваченного»* [14, с. 81], в этом *«неряшливом доме постоянно шли разговоры, связанные с общей закулисностью жизни»* [14, с. 85], но в нем нет главного – семьи. Автор ни разу не употребляет лексему *семья* по отношению к Лялиному дому, здесь нет семейных устоев, домашнего уюта, в этом доме не сформированы или не сохранены семейные традиции, в нем нет хозяйки. Поэтому все так печально и закончилось и для неё, и для её близких, хотя Л. Улицкая никого не осуждает, даже не интерпретирует, она кадр за кадром «рисует» картинку из жизни дома.

Название этого рассказа в какой-то мере можно считать символическим – *Лялин дом* становится символом антидома.

Заголовок рассказа *«Дочь Бухары»* опосредованно указывает на главное действующее лицо *дочь* и содержит в своем составе топоним *Бухара*, который в данном тексте, с легкой руки жителей «огромного и запутанного» московского двора, «трансформировался» в антропоним-прозвище: *«... из машины вышла очень молодая женщина невиданной восточной красоты с блестящими, несметной силы волосами, своей тяжестью запрокидывающими назад её маленькую голову. ... Бухара – так прозвал двор анонимную красавицу»* [14, с. 59].

В центре повествования – судьба девочки Милы, родившейся с синдромом Дауна в семье интеллигентов в нескольких поколениях: дочери *«узбекского ученого старого толка, востоковеда-полиглота, исследователя и знатока фольклора и широко образованного в восточной медицине врача»* [14, с. 62], которую муж ласково называл *Алечкой* (а двор прозвал *Бухарой*), и Дмитрия Ивановича, врача в пятом поколении, медицина для семьи которого *«... была даже не семейная традиция, скорее, семейная одержимость»* [14, с. 60]. Отец, не выдержав испытания болезнью ребенка, уходит из семьи, а хрупкая восточная красавица стала не просто любящей матерью, она, смертельно больная, использует любую возможность, чтобы научить девочку жить без неё.

Для заголовка этого рассказа, как, наверное, ни для какого другого из этого цикла, характерна двуплановость, он «прочитывается» на двух уровнях: на уровне фактуальной информации *дочь Бухары* – это больная девочка Милочка. Концептуальный же уровень предполагает «перекодировку» заглавия: *Бухара* – достойная дочь Востока, не предавшая память своих предков, в её жилах, как и в жилах её дочери, течет кровь *«... сколь рафинированная, перегоняемая многими столетиями в лучших медресе Азии»* [14, с. 63].

Завершает цикл рассказ *«Народ избранный»*, интертекстуальность этого заголовка очевидна, хотя автор «наполняет» его новыми семантическими смыслами. Это рассказ о нищих, которых писательница называет избранным народом: *«А настоящий нищий, Зиночка, Божий человек, Господу служит! Он избранный народ, нищий-то!»* [14, с. 125]. Постпозиция причастия в заголовке изменяет синтаксическую конструкцию – определение становится предикатом, что не только актуализирует концептуальную информацию, но и способствует



реализации символизирующей функции заголовка.

Таким образом, заголовки, выбранные Людмилой Улицкой, для этого сборника рассказов, с одной стороны, реалистично точны, конкретны, большинство из них «отвечают читательским ожиданиям», за исключением, пожалуй, первого рассказа «Счастливые» и последнего «Народ избранный», в названиях которых концептуальное превалирует над бытовым. Эти рассказы обеспечивают кольцевую композицию всего цикла, реализуя ее и на уровне заголовков. С другой стороны, уже в заголовках проявляется одна из основных особенностей прозы Л. Улицкой – «сквозь быт постоянно мерцает бытие, бытовые детали становятся знаками бытийного» (Т. Садовникова).

Выводы

В представленной работе были проанализированы заголовки одного из ранних сборников рассказов «Бедные родственники» современной писательницы Людмилы Улицкой. Для ее прозы характерна достоверность повествования, внимание к детали, эмоциональная сдержанность, легкая ирония и авторская самоирония, «кажущаяся простота», за которой скрывается стремление к гармонии, глубокая, внутренняя, без надрыва и страстей, боль за человека, важность сохранения памяти как для истории одной семьи, так и для страны, что находит отражение и в названиях ее произведений.

Заголовок в художественном тексте, являясь сильной текстовой позицией, может реализовывать несколько функций. В первую очередь это «установление» контакта с читателем (контактоустанавливающая), который может быть как прогнозированным, так и непрогнозируемым автором. Заголовки Л. Улицкой в этом цикле прогнозируемо-привлекательны, однако все они, как правило, «перекодифицируются» её читателем после осмысления предложенного текста, уровень содержательно-фактуальной информации «отступает» на второй план.

Шесть из восьми заголовков этого цикла реализуют тематизирующую функцию: в них прямо или опосредованно содержится указание на главное действующее лицо. Однако семантика всех этих названий «тяготеет» к расширению смыслов, изначально заложенных в них, тем самым приобретая «способность» актуализировать авторские концепты.

В названиях первого и последнего рассказов, как уже было сказано, на первый план выступают концептуально-философские смыслы.

Таким образом, заголовки текстов, включенных в этот цикл, участвуют в реализации всех текстовых категорий: имя текста может быть носителем фактуальной информации; определенной эмоционально-экспрессивной оценочности; являясь сквозным повтором, пронизывать весь текст, реализуя категорию связности; оно может соответствовать читательским ожиданиям (категория проспекции); раскрывать основную идею произведения, реализуя авторский концепт.



Литература

Литература / References

Глава 1.

1. Андреев А.М. Подготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: монографія. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2018. – 614 с.

2. Атаманчук П. С. Цілеорієнтоване формування природничо-наукових компетентностей майбутнього вчителя / П.С. Атаманчук, В.В. Мендерецький, О.П. Панчук // Topical issues of the development of modern science. Abstracts of the 8th International scientific and practical conference. Publishing House “ACCENT”. Sofia, Bulgaria. 2020. Pp. 121-132. URL: <http://sci-conf.com.ua>.

3. Атаманчук П.С. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: монографія / П.С. Атаманчук, О.П. Панчук. – Кам’янець-Подільський: К-ПНУ, 2011. – 252 с.

4. Атаманчук П.С. Дидактика фізики (основные аспекты): монографія / П.С. Атаманчук, П.И. Самойленко; Московский государственный университет технологий и управления, РИО, 2006. – 254 с.

5. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: монографія / П.С. Атаманчук. – Кам’янець-Подільський: К-ПДП, 1999. – 172 с.

6. Атаманчук П.С. Прогноз як основа управління в навчанні: materialy VII mezinarodni vedecko-prakticka conference «Moderni vymozenosti vedy – 2012» / П.С. Атаманчук, В.П. Атаманчук. — Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o. — Dil. 16. Pedagogika — 80 stran. — S. 15-23.

7. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності: монографія / П.С. Атаманчук. – Кам’янець-Подільський: К-ПДП, 1997. – 136 с.

8. Атаманчук П.С. Природничо-наукова компетентність індивіда: дидактико-філософський аспект / Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія



педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. – Випуск 25: Управління інформаційно-навчальним середовищем як концептуальна основа результативності фізико-технологічної освіти. – 166 с. DOI: 10.32626/2307-4507.2019-25.7-19.

9. Дидактика фізики: избранные аспекты теории и практики : коллективная монография / П.С. Атаманчук, А.А. Губанова, О.Н. Семерня, Т.П. Поведа, В.З. Никорич, С.В. Кузнецова. – Каменец-Подольский – Кишинев: Каменец-Подольский: «Друк-Рута», 2019. – 360 с. DOI: 10.32626/978-617-7626-53-3/2019-336.

10. Атаманчук П. С. Теоретичні і практичні основи управління процесами ком-петентнісного становлення майбутнього учителя фізико-технологічного профілю / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Вип. 22: Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей. – 250 с. – С. 7–15.

11. Атаманчук П. С. Тотальний методичний супровід у фаховому становленні майбутнього вчителя фізики / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. – Вип. 23: Теоретичні і практичні основи управління процесами ком-петентнісного становлення майбутнього учителя фізико-технологічного профілю. – 186 с. – С. 7–11.

12. Атаманчук П. С. Важливі передумови якісного навчання / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. – Вип. 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. – 194 с. DOI: 10.32626/2307-4507.2018-24.7-10.

13. Богданов І.Т. Теоретичні і методичні засади формування фізико-технічних знань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізики : дис. ... д-ра пед. наук [рукопис]; 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика) / Богданов І. Т. – Київ, 2010. – 453 с.

14. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі : підручник для студентів вищих навчальних закладів (гриф МОН України) / [П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, О.М. Ніколаєв]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 292 с.

15. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі : підручник для студентів вищих навчальних закладів (гриф МОН України) / [П.С. Атаманчук, О.І. Ляшенко, В.В. Мендерецький, О.М. Ніколаєв].



– Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – 412 с.

16. П.С. Атаманчук. Управление процессом становления будущего педагога. Методологические основы: Монография. – Издатель: Palmarium Academic Publishing ist ein Imprint der, Deutschland, 2014. – 137 p. (ISBN:978- 3-639-84513-6; email: info@palmarium-publishing.ru).

17. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. – К. : УЦОЯО, 2018. – 119 с.

18. Трифонова О.М. STEM середовище навчання фізико-технічних дисциплін / О.М. Трифонова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. – Випуск 24: STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. – С. 37–39.

19. Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики : методичний посібник / Л.В. Непорожня. – К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 204 с.

20. Чумак М.Є. Рівні сформованості готовності до профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів в умовах профілізації навчання та методи їх визначення / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – Випуск 18: Інновації в навчанні фізики: національний та міжнародний досвід – 248 с. – С. 94–97.

21. Швай Р.І. Психологія та педагогіка творчості: навч. посібник / Роксоляна Швай. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 200 с.

22. Almasri, A., Ahmed, A., Masri, N., Abu Sultan, Y., Mahmoud, A. Y., Zaqout, I., Akkila, A. N., & Abu-Naser, S. S. Intelligent Tutoring Systems Survey for the Period 2000-2018 // International Journal of Academic Engineering Research (IJAER). Vol 3. Issue 5, 2019. P. 21-37.

23. Foundations of Intelligent Tutoring Systems. [Edited by Martha C. Polson, J. Jeffrey Richardson]. Lawrence Erlbaum Associates Publishers Hillsdale, New Jersey, 2013. 292 p.

24. Martin A., Grudziecki J. Concepts and Tools for Digital Literacy Development. / Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. 2006. Vol. 5. №. 4. PP. 246-264.

Глава 2.

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знания, 1987. 80 с.

2. Васюк О.В. Теорія і методика формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у вищих аграрних закладах : автореф. на



здобуття наук. ступ. док. пед. наук :13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Київ, 2015. 40 с.

3. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс., 1976. 496 с.

4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). К.: Райдуга, 1994. 61с.

5. Заболотній О.А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: НУБіП України, 2010. 253 с.

6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.

7. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2013. № 38-39. С. 43–50.

8. Кошук О.Б. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. Глухів. нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка. Глухів, 2019. 538 с.

9. Кручек В.А. Формування комунікативних вмінь студентів вищих аграрних навчальних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Нац. агр. ун-т. К, 2003. 576 с.

10. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. аграр. ун-т. Київ, 2004. 505 с.

11. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>.

12. Нісімчук А.С. Педагогіка: підручник. Київ: Атіка, 2007. 344 с.

13. Пионова Р.С. Педагогіка высшей школы: учеб. пособ. Минск: Университетское, 2002. 256 с.

14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособ. для учебных заведений профтехобразования. Изд.2 -е, перераб. и доп. М: Высшая школа, 1984. 174 с.

15. Украинский советский энциклопедический словарь: в 3-х т. / отв. ред. А.В. Кудрицкий. Київ: Гл. ред. УСЭ, 1988. Т.3. 772 с.

16. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. К.: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.

17. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Вид. 2-е, доп. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.

18. Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних закладів : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 270 с.

19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

Глава 3.



1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія. К.: Вища школа, 1998. 207 с.
2. Анисимов П. Ф. Управление качеством среднего профессионального образования: монография. Казань: СПО РАО, 2001. 256 с.
3. Гжесюк А. О. Освітній продукт як категорія глобального ринку. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Економіка». 2009. Вип. 3 (1). С. 192- 201.
4. Марчук Е. В. Современные тенденции развития начального профессионального образования в Германии. Вестник ТГПУ. 2007. Выпуск 7 (70). с. 144-145.
5. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Издательство «Эгвес», 2008. 136 с.
6. Овсиенко Л.В., Зимина И.В., Есенина Е.Ю. Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона. Вестник Казанского технологического университета. Т. 17. № 5. С. 339-344. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=21342592>
7. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. Москва: Эксмо, 2007. 960 с.
8. Федотова, Г.А. Развитие дуальной формы профессионального образования: опыт ФРГ и России: автореф. дис. ... докт. пед. Наук. М., 2002. 32 с.
9. Arnold Lipsmeier. Berufspädagogik kompakt. – Berlin: Cornelsen, 1998. – Kapitel 48.).
10. Greinert W. D. European vocational training «systems» – some thoughts on the theoretical context of their historical development. Vocational Training. 2004. May-August, № 32. P. 18-20.
11. Greinert W.-D. European vocational training systems: the theoretical context of historical development. Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective: Proceedings of the first international conference, October 2002, Florence. Vol. I. The rise of national VET systems in a comparative perspective. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. P. 17-27.
12. Deissinger T. Dual System. International Encyclopedia of Education / Eds. by P. Peterson, E. Baker, B. McGaw. Oxford: Elsevier, 2010. Vol. 8. P. 448-454. URL: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11960/Dual_System.pdf?sequence=1
13. Eichhorst, W. A roadmap to vocational education and training around the world. Bonn, 2014. 42 p.
14. Nigel Cassidy German apprenticeships: A model for Europe? BBC NEWS. URL: <http://www.bbc.com/news/business-161599434>.
15. Rindfleisch, E. Duale ausbildung in deutschland. Durch praxis und theorie zur fachkraft. URL: http://serbien.ahk.de/fileadmin/ahk_serbien/Berufsbildung/Konrad_Adenauer_flayer/Duale_BB_in_D_DE.pdf.



Глава 4.

1. Черников С.Ю., Корольков Р.В. Использование системного анализа при управлении организациями // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2014. № 2 (5). С. 16.

2. Свиридов В.И. Технологии, применяемые при подготовке современных инженеров // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2012. № 9. С. 151-152.

3. Преображенский Ю.П., Преображенская Н.С., Львович И.Я. Некоторые аспекты информатизации образовательных учреждений и развития медиакомпетентности преподавателей и руководителей // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 5-2. С. 134-136.

4. Самойлова У.А. О некоторых характеристиках управления предприятием // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2014. № 12. С. 176-179.

5. Павлова М.Ю. Вопросы адаптации выпускников вузов // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2013. № 10. С. 234-237.

6. Павлова М.Ю. Об использовании научной составляющей при формировании профессиональных качеств инженера // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2012. № 9. С. 144-145.

7. Львович Я.Е., Львович И.Я., Власов В.Г., Кострова В.Н. Системно-деятельностный подход к процессу управления функционирования и развития вуза // Инновации. 2003. № 2-3 (59-60). С. 34-42.

8. Максимов И.Б. Принципы формирования автоматизированных рабочих мест // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2014. № 12. С. 130-135.

9. Кострова В.Н., Львович Я.Е., Мосолов О.Н. Оптимизация распределения ресурсов в рамках комплекса общеобразовательных учреждений // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2007. Т. 3. № 8. С. 174-176.

10. Максимов И.Б. Классификация автоматизированных рабочих мест // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2014. № 12. С. 127-129.

11. Кудрина О.С. О проблемах медиаобразования // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 8-1. С. 72-73.

12. Преображенский Ю.П., Головинова В.В., Любимов И.В. Квалиметрия учебной деятельности обучающихся в воронежском институте высоких технологий. // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 5-2. С. 161-164.

13. Мотунова Л.Н., Преображенский Ю.П., Масаве К.Т. Профессиональное самоопределение студентов вуза как осознанный выбор карьерной стратегии // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 4 (22). С. 147-150.

14. Преображенский Ю.П. О подготовке инженерных кадров // В сборнике: Современные инновации в науке и технике Сборник научных трудов 8-й Всероссийской научно-технической конференции с международным участием.



Ответственный редактор А.А. Горохов. 2018. С. 175-179.

15. Свиридов В.И., Чопорова Е.И., Свиридова Е.В. Лингвистическое обеспечение автоматизированных систем управления и взаимодействие пользователя с компьютером // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2019. Т. 7. № 1 (24). С. 430-438.

16. Горбенко О.Н., Кострова В.Н. Характеристики информационных процессов в образовательной среде // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2015. № 1 (8). С. 17.

17. Плотникова Л.В. Роль и перспективы применения современных информационных технологий в образовательной деятельности // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2013. № 10. С. 238-240.

Глава 5.

1. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. Оренбург: ОГУ, 2012. URL: <http://txtb.ru/89/53.html>. (дата обращения 1 июня 2020 г.)

2. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова и др.; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2006. 224 с.

3. Акименко, Г.В. Психология и педагогика: учебно-методическое пособие для обучающихся по основной профессиональной образовательной программе высшего образования - программе специалитета по специальности «Фармация» // Г.В. Акименко, Т.М. Михайлова. Кемеровский государственный медицинский университет, 2017. 124 с.

4. Пеккер, П.Л. Дистанционное обучение: опыт московских вузов // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 66-71.

5. Фахрутдинова, А.В. Современные подходы к пониманию коммуникативных стратегий // Новая наука: теоретический и практический взгляд. 2015. № 6-2. С. 185-188.

Глава 6.

1. Юнчик В. Л. Методичні особливості дистанційного навчання / В. Л. Юнчик // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2013. - Вип. 7. - С. 206-209. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2013_7_67

2. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах : посібник/автори: Богачков Ю.М., Биков В.Ю., Пінчук О.П., Манако А.Ф., Вольневич О.І., Царенко В.О., Ухань П.С., Мушка І.В. / Наук. ред. Ю.М. Богачков – К.: Педагогічна думка, 2012. – 160 с.: іл.

3. Лотоцька А., Пасічник О. ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ [Електронний посібник]- Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomend>



azii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf

4. 50 корисних онлайн-ресурсів для вчителя-- Режим доступу: <https://zno.ua/teachon-online.html>

5. Пастух Л. В., Методичні рекомендації з питань організації діяльності психологічної служби системи освіти області на період карантину [Електронний посібник]- Режим доступу: <https://hoipro.km.ua/wp-content/uploads/2020/04/Пастух-Л-метод-рек-карантин.pdf>

6. Грановська Т.Я. ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ЯК ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТІВ ЦИКЛУТОЧНИХ І ПРИРОДНИЧИХ НАУК// Матеріали І всеукраїнської науково-практичної конференції «Дистанційна освіта: реалії та перспективи» (12 грудня, 2018р., м.Харків)/ Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2018.-С.18-21

7. Паєнтко В.В., Степова Н.О., Рагімова Н.М. Робота з обдарованими учнями. Предмети природничого циклу: методич. посібник / Паєнтко В.В., Степова Н.О., Рагімова Н.М.-Одеса:-КУПРІЄНКО СВ,2018.-63 с:рис., табл

8. Бурдельна Є.А., Степова Н.О., Паєнтко В.В., Гуманська Н.В. ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО КОНКУРСІВ-ЗАХИСТІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ РОБІТ З ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ЯК ПРИКЛАД РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ// Научное окружение современного человека: экономика, менеджмент, образование, психология, юриспруденция, политология. Книга 2. Часть 2 :серия монографий / [авт.кол. : Мохоров Г.А., Сирота Н.М., Львович И.Я., Преображенский А.П., Чопоров О.Н. и др.]. – Одесса:КУПРИЄНКО СВ, 2019 – 175 с. : ил., табл. – (Серия «Научное окружение современного человека» ; №2)-С.127-136(розділ колективної монографії)

Глава 7.

1. Андриенко Т.А. Организация занятий по оздоровительной фитнес-аэробике со студентами вуза /Т.А.Андриенко, Е.Г.Ткачёва, Е.А.Широбакина //Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. – 2016. – №2. – С.79.

2. Григорьев В.И. Фитнес-культура студентов: теория и практика: учебное пособие / В.И. Григорьев, Д.Н. Давиденко, С.В. Малинина. – СПб, 2010. – 228с.

3.Иванов, В.Д. Фитнес-программы в системе занятий по физической культуре в вузе / В.Д. Иванов, Н.А. Салькова // Физическая культура.Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2019. – Т.4, №2.- С. 49-59.

Глава 8.

1. Дистанційне навчання. [URL:https://uk.wikipedia.org/wiki/](https://uk.wikipedia.org/wiki/).

2. Карантин і «Універ». URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/30562045.html/>.

3. Контроль додавання списків студентів до курсу. URL: <https://knute.edu.ua/blog/read/?pid=36445&uk>.

4. Наказ № 867 від 11.03.2020 р. Про призупинення проведення аудиторних навчальних занять. Київський національний торговельно-



економічний університет (КНТЕУ), м. Київ, 2020.

5. Наказ № 20 від 10.03.2020 р. Про провадження протиепідемічних заходів. Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ), м. Київ, 2020.

6. Наказ № 839 від 05.03.202 р., Про невідкладні заходи із запобігання поширенню коронавірусу в КНТЕУ. Київський національний торговельно-економічний університет (КНТЕУ), м. Київ, 2020.

7. Самоленко Т.В., Гордійчук Б.В., Дембіцька О.О., Дубовік Р.Г. Рухова активність студентів в рамках дистанційного навчання. Актуальні наукові дослідження в сучасному світі // Журнал - Переяслав, 2020. - Вип. 4(60), ч. 4 – 171 с. – С. 139-140.

8. Сущенко А.В. Інформаційно-комунікаційні технології і засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. Вісник Запорізького національного університету. Серія «Фізичне виховання і спорт». – 2012. – № 1 (7). – С. 104-111.

9. Триус Ю.В., Герасименко І.В., Франчук В.М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: Методичний посібник. Черкаси. – 220 с.

10. Удосконалення навчального процесу. URL: <https://knute.edu.ua/blog/read/?pid=36238&uk>.

11. Шандригось В.І., Шандригось Г.А. Дистанційне навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Наукові-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури та спорту. 2017. Вип.1. С. 125-128.

Глава 9.

1. Беззуб, І. Україна – НАТО: стан та перспективи взаємовідносин [Електронний ресурс] : веб-сайт / Центр досліджень соціальних комунікацій та Служби інформаційно-аналітичного забезпечення органів державної влади. – Режим доступу :

http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2751:ukrajina-nato-stan-taperspektivi-vzaemovidnosin&catid=8&Itemid=350

2. Громадська думка щодо вступу в НАТО [Електронний ресурс] : Сайт Фонду «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва». – Режим доступу: <https://dif.org.ua/article/shcho-ukraintsi-dumayut-i-znayut-pro-nato243>

3. Результати соціологічного дослідження Центру Разумкова: «Зовнішньополітичні орієнтації громадян України» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/rezultaty-sotsiologichnoho-doslidzhennia-tsentru-razumkova-zovnishnopolitychni-orientatsii-hromadian-ukrainy>

4. Що таке НАТО? [Електронний ресурс]: сайт «Україна – НАТО» / Міністерство закордонних справ України. – Режим доступу: <http://ukraine-nato.mfa.gov.ua/ua/about-nato/what-is-nato>



Глава 10.

1. Гапоненко Л.А. Рефлексивно-ролевая концепция в развитии социальной зрелости студента-психолога в работе коуча / Л.А.Гапоненко The 7th International scientific and practical conference “Scientific achievements of modern society” (March 4-6, 2020) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2020. 1091 p. (P. 408-414) .

2. Голви У.Тимоти Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте /У. Тимоти Голви, Пер.с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс,2005—252 с.

3. Данилова М. А. Что такое коучинг. Коучинг: стоки, подходы, перспективы / М. А. Данилова, Е. В. Фролова. – СПб. : 2007. – 110 с.

4. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т.11. – С. 110-135.

5. Лозарко О.В. Соціальна зрілість як інтегративний модуль професійної безпеки сучасного студента / О.В.Лозарко // Науковий вісник Херсонського державного університету
http://pj.kherson.ua/file/2016/psychology_03/ukr/part_1/12.pdf

6. Мадді С. Рефлексия над вопросом «Кто Я» / С. Мадді: [Електроний носій <https://www.b17.ru/blog/81991/>]

7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. : «Альпина нон-фикшн» – 2011 <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=1108>

8. Нежинська О. О. Н 43 Основи коучингу : навчальний посібник / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. – Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. – 220 с.

9. Парслоу Э. Коучинг в обучении : Практические методы и техники / Эрик Парслоу, Моника Рэй: [Пер. с англ. А.Маслов] СПб. : ПИТЕР, 2006. - 203 с.

10. Фурст Дж.Б. Невротик, его структура и внутренний мир / Дж. Б. Фурс. – М. издательство иностранной литературы, 1957 // <http://psylib.org.ua/books/furst01/index.htm>

Глава 11.

1. Акименко, Г.В. Психология и педагогика: учебно-методическое пособие для обучающихся по основной профессиональной образовательной программе высшего образования - программе специалитета по специальности «Фармация» // Г.В. Акименко, Т.М. Михайлова. - Кемеровский государственный медицинский университет, 2017. - 124 с.

2. Бердяев, Н.А. Опыт философии одиночества и общения. - М.: Республика, 1993. - 390 с.

3. Вейс, Р. Интеракционистская точка зрения // Лабиринты одиночества. (Покровский Н.Е.) М.: Прогресс, 1989. - 348 с.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность. - Спб.: Евразия, 1999. - 344 с.



5. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. - М., 1986. - С. 200-230.
6. Фромм, Э. Человек для самого себя / Э. Фромм. - М. : Прогресс, 2009. - 763 с.
7. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия.- М., 2000.- 452 с.

Глава 12.

1. Амбрумова А. Г. Индивидуально-психологические аспекты суицидального поведения // Актуальные проблемы суицидологии – М., 1978.
2. Амбрумова А. Г. Диагностика суицидального поведения. – М., 1980. – 48 с.
3. Амбрумова А. Г. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида (библиографический обзор) // Вопросы психологии. – 1981. – №4.
4. Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А. Диагностика суицидального поведения. – М.: б/и, 1980. – 48 с.
5. Бойко О. В. Гендерные различия суицидального поведения // Социокультурный анализ гендерных отношений: Сб. науч. трудов / Под ред. Е. Р. Ярской–Смирновой; Саратов. гос. техн. ун-т. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1998.
6. Вароткина Ж. Л. Самоубийства как социальная патология // Экология человека. – 2000. – №4. – С.82-83.
7. Вроно Е. М. Научные и организационные проблемы суицидологии. – М., 1983.
8. Горская М. В. Диагностика суицидального поведения у подростков. // Вестник психосоциальной работы. – 1994. – №1.
9. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. – М., 1994.
10. Исаев Д. С. Психология суицидального поведения. – Самара. 2000.
11. Ковалев В. В. и др. Диагностика суицидального поведения. – М., 1980.
12. Конончук Н. В. О психологическом смысле суицидов // Психологический журнал. – 1989. – №5.
13. Научные и организационные проблемы в суицидологии. – М., 1983.
14. Паперно И. Самоубийство как культурный институт. – М.: Новое обозрение, 1999.
15. Пилягина Г. Я. К проблеме самоубийств на Украине // Материалы международной конференции психиатров. – М., 1998.
16. Ревяко Т. И. и др. Катастрофы сознания. Самоубийства религиозные, ритуальные, бытовые. Способы самоубийств. – М., 1996.
17. Татевосян А. С. Суицидальность – концептуальная точка зрения // Стрессология – наука о страдании. – Ереван.: Мегapolis, 1996.
18. Тихоненко В. А. Актуальные проблемы суицидологии. – М., 1978.
19. Чубіна Т. Д. Соціологія. Курс лекцій. – Черкаси: АПБ ім. Героїв Чорнобиля, 2012. – 324 с.



20. Шир Е. Суицидальное поведение у подростков // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1984. – №10.

Глава 13.

1. Дискриминация молодежи на рынке труда капиталистических стран. Научно-аналитический обзор / Б. А. Горохова. – М. : ИНИОН АН СССР, 1979. – 78 с.

2. Колосюк І. А. Теоретико-методологічний аналіз антропологічного виміру сучасної освітньої культури / І. А. Колосюк // дисертація, ступеня канд. філософ. наук: спец. 26.00. 01 “Теорія та історія культури (філософські науки)”. – Київ, 2011.

3. Колосюк І. А. Педагогічна антропологія як теорія і практика формування освітньої культури / І. А. Колосюк // Політологічний вісник. Зб-к наук. Праць. – К.: "ІНТАС", 2012. – Вип. 68. – С. 109-122.

4. Лавровский А. Американская социологическая пропаганда / А. Лавровский ; пер. с польск. – М. : Прогресс, 1978. – 252 с.

5. Лобачева Е. Н. Научно-технический прогресс / Е. Н. Лобачева. – М. : Экзамен, 2004. – 192 с.

6. Новинская М. И. Студенчество США. Социально-психологический очерк / М. И. Новинская. – М. : Наука, 1977. – 213 с.

7. Сергеев И. В. Научно-технический прогресс и экономика / И. В. Сергеев, И. И. Веретенникова, А. И. Сергеев. – М. : ТК Велби, Проспект, 2004. – 160 с.

8. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ. – С-Пб. : Изд-во „Питер Ком”, 1999. – 608 с.

9. Abrams M. The teenage consumer / M. Abrams. – London : Press Exchange, 1959. – 218 p.

10. Coffield F. From the celebration to the marginalisation of youth // Social change and the life course / F. Coffield; Ed. by G. Cohen. – London ; New York, 1987. – P. 87–105.

11. Conrad Ch. Strategic organizational communication : Cultures, situations and adaptation. – New York, etc. : Holt, Rinehart and Winston, 1985. – 209 p.

12. Ellul J. Propaganda: Formation of men's attitudes / J. Ellul. – New York, 1965. – 271 p.

13. Klapp O. E. Collective Search for Identity / O. E. Klapp. – New York : Holt, Rinehart, and Winston, 1969. – 285 p.

14. Laurie P. The teenage revolution / P. Laurie. – London, 1965. – 288 p.

15. Mays J. B. The young pretenders. A study of teenage culture in contemporary society / J. B. Mays. – London, 1965. – 206 p.

16. Problems of Youth. Transition to adulthood in changing world. – Chicago, 1965. – 336 p.

Глава 14.

1. Белей Л. О. Ім'я дитини в українській родині. – Харків : Фоліо, 2010. –



283 с.

2. Бондалетов В. Д. Русская ономастика: [учеб. пособие]. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.

3. Буга Т. В. Динаміка особових імен Центральної Донеччини (кінець ХІХ - початок ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова»; Донец. нац. н-т. – Донецьк, 2010. – 20 с.

4. Буга Т. В. Основні мотиви вибору імен в українських родинах Центральної Донеччини // Вісник Донецького інституту соціальної освіти. Серія: «Філологія. Журналістика». Донецьк : ПВНЗ «ДІСО», 2009. Т. V. – С. 11–16.

5. Карпенко О. Ю. Найуживаніші чоловічі імена російського населення Півдня України. // Мовознавство. – 1981. – № 3. – С. 80–84.

6. Карпенко Ю. Динаміка українських особових імен. // Науковий вісник Чернівецького університету – Чернівці, 2007. – Вип. 356 – 359. Слов'янська філологія. – С. 285 – 289.

7. Касим Е. Ю. Именник украинского населения Одещины со второй половины ХІХ по 80-е гг. ХХ в. : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02 – украинский язык. – Одесса, 1995. – 208 с.

8. Кравченко Г. В. Динаміка українського іменника м. Донецька з 1890 по 1990-і роки : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 – українська мова. – Донецьк, 2000. – 325 с.

9. Луньо Л. Є. Багатокомпонентні жіночі імена в іменнику Львова (перша половина ХХ ст.) // Мова і суспільство. Львів, 2011. – №2 – С. 135–143.

10. Медведєва О. Ю. Динаміка особових імен мешканців українського Придунав'я : на матеріалі Кілійського та Болградського районів Одеської області : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 – українська мова. – Ізмаїл, 2001. – 213 с.

11. Павелко С. П. Традиція і релігія як мотиви вибору імені у гуцулів // Записки з ономастики. Збір. наук, праць. Одеса, 1999. – Вип. 1. – С. 22–28.

12. Павелко С. П. Подвійні та додаткові імена в гуцулів // Записки з ономастики. Одеса, «Астропринт», 2001. – Вип. 5. – С. 31–35.

13. Свистун Н. О. Динаміка антропонімікону м. Тернопіль ХІХ–ХХ ст. : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – українська мова. – Чернівці, 2006. – 197 с.

14. Скорук І. Д. Динаміка антропонімікону м. Луцька в ХХ ст. : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 – українська мова. – К., 1999. – 180 с.

15. Скорук І. Д. Мотивація чоловічих і жіночих імен мешканців Луцька // Науковий вісник Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки. Філол. науки. 2000. – № 6. – С. 32–35.

16. Черноус О. В. Динаміка найуживаніших жіночих імен м. Кіровограда у ХХ столітті // Наук. записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Мовознавство. Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – Вип. 2 (17) 2007. 1 (18) 2008. – С. 226–235.

17. Черноус О. В. Динаміка чоловічих особових імен м. Кіровограда у ХХ



столітті (найуживаніші імена) // Записки з ономастики : зб. наук. праць / [редкол.: Ю. О. Карпенко (відп. ред.) та ін.]. Одеса, 2009. – Вип. 12. – С. 11–19.

18. Черноус О. В. Динаміка особових імен м. Кіровограда у ХХ ст.: автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.01. – Київ, 2011. – 20 с.

19. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття: монографія. Ужгород : ТОВ «Папірус». – 2008. – 671 с.

Глава 15.

1. Анохіна Т. О. Семантизація категорії мовчання в англomовному художньому дискурсі : монографія / Т. О. Анохіна. – Вінниця : Вид-во „Нова книга”, 2008. – 160 с.

2. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : ученик-практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – 3-е изд., испр. – М. : Флинта ; Наука, 2005. – 496 с.

3. Бехта І. Сучасна парадигма лінгвістичних знань: поняття, сутність, інтерпретація / І. Бехта // Філологічні студії. – Луцьк, 2002. – № 3. – С. 66–73.

4. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – Изд. 4-е. – Москва : Книжный дом ЛИБРОКОМ”, 2009. – 112 с.

5. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – Москва : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

6. Лабунская В. А. Невербальное поведение: структура и функции [Электронный ресурс] / В. А. Лабунская // Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов : Изд-во Ростов. ун-та, 1986. – С. 5–35. – Режим доступа : <http://psylist.net/hrestomati/00008.htm>

7. Серякова И. И. Невербальный знак коммуникации в англоязычных дискурсивных практиках : монография / И. И. Серякова. – К : Изд. центр КНЛУ, 2012. – 280 с.

8. Серякова І. І. Семіозис невербальних знаків комунікації / І. І. Серякова. – Вісник КНЛУ. – Сер. : Філологія. – Т. 16. – № 2. – Київ, 2013. – С. 121–126.

9. Солощук Л. В. Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англomовному дискурсі : монографія / Л. В. Солощук. – Харків : Константа, 2006. – 300 с.

10. Argyle M. Bodily Communication / M. Argyle. – NY : International University Press Inc, 1977. – 403 p.

11. Bennabi D. Psychomotor retardation in depression: asystematic review of diagnostic, pathophysiologic, and therapeutic implications [Electronic resource] / D. Bennabi, P. Vandell, C. Papaxanthis, T. Pozzo, E. Haffen // Biomed Res.Int. – 2013 : 158746. . – Access Mode : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24286073/>

12. Bestelmeyer P. E. Global visual scanning abnormalities in schizophrenia and bipolar disorder [Electronic resource] / P. E. Bestelmeyer, B. W. Tatler, L. H. Phillips, G. Fraser, P. J. Benson, D. StClair // *Schizophr.Res.* 87, 2006. – 212–222. – Access Mode : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0920996406002830>



13. Carvalho N. Eye Movement in Unipolar and Bipolar Depression: A Systematic Review of the Literature. Front. Psychol [Electronic resource] / N. Carvalho, E. Laurent, N. Noiret, G. Chopard, E. Haffen, D. Bennabi, P. Vandel. – 2015. – Access Mode : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01809/full>

14. Ellgring, Heiner Non-verbal Communication in Depression / Heiner Ellgring. – Cambridge University Press, 2007. – 284 p.

15. Gilbert P. Dr. Depression : the Evolution of Powerlessness / Dr. P. Gilbert // Psychology Press, 2014. – 576 p.

16. Greist J. H. Depression and Its Treatment / John H. Greist, James W. Jefferson. – Washington, DC : American Psychiatric Press, Inc, 1992 – 157 p.

17. Non-Verbal Communication / ed. by Robert A. Hinde : Cambridge University Press, 1972. – 443 p.

18. Simpson Ch. Cutting and Self-Harm / Chris Simpson : ABC-CLIO, 2015. – 193 p.

19. Waxer P. Nonverbal Cues for Depression / P. Waxer // Journal of Abnormal Psychology. – Canada : York University, 1974. – Vol. 83. – N 3. – P. 319–322.

20. Wharton, Tim Pragmatics and Non-Verbal Communication / Tim Wharton. – Cambridge University Press, 2009.

Джерела ілюстративного матеріалу

21. Anderson, Laurie Halse Wintergirls / L. H. Anderson. – Penguin, 2009. – 288 p.

22. Asher J. Thirteen Reasons Why / J. Asher. – Kindle Edition, 2007. – 432 p.

23. Beaton M. C. The Skeleton in the Closet / M. C. Beaton. – St. Martin's Press, 2002. – 224 p.

24. Ellis S. Silent Suffering /S. Ellis. – Trafford Publishing, 2005. – 312 p.

25. Green J. Paper Towns / J. Green. – A&C Black, 2013. – 305 p.

26. Hoban J. Willow / J. Hoban. – Penguin, 2010. – 336 p.

27. Hoover C. Losing Hope / C. Hoover. – Simon and Schuster, 2013. – 336 p.

28. Kaysen S. Girl, Interrupted / S. Kaysen. – Knopf Doubleday Publishing Group, 2013. – 192 p.

29. Langedijk J. A. Because / J. A. Langedijk, 2016. – 388 p.

30. Niven, J. All the Bright Places / J. Niven. – Random House Children's Books, 2015. – 416 p.

31. Nuland B. Lost in America: A Journey with My Father / B. Nuland. – Knopf Doubleday Publishing Group, 2007 p. – 224 p.

32. Petrini R. The Woman with a Hat Full of Cherries / R. Petrini. – Strategic Book Publishing, 2013 – 580 p.

33. Plath S. The Bell Jar / S. Plath. – Faber & Faber, 2008 p. – 240 p.

34. Vizzini N. It's Kind of a Funny Story / N. Vizzini. – Miramax Books for Kids, 2006. – 448 p.

35. Wallace D. Foster Infinite Jest / D. Wallace. – Hachette UK, 2011. – 1104 p.

36. Warga, J. My Heart and Other Black Holes / J. Warga. – Hachette UK, 2015. – 320 p.



Глава 16.

1. Аксютин В. А. Мотивные комплексы, воплощающие тему семьи в рассказах Л. Улицкой // Вестник Кем. ГУ, 2014. – № 1 (57). – Т. 2. – С. 114-117.
2. Безрукавая М. В., Баскакова Ю. С. Константы идейно-художественного мира Людмилы Улицкой // Вестник Оренбургского ГУ, 2016. – № 7 (195). – С. 36-43.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Гончарова Е. А., Шишкина И. П. Интерпретация текста: учебное пособие. М.: Высшая школа, 2005. – 367 с.
5. Демченко И. Г. К вопросу о взаимодействии лексики и грамматики при обозначении времени // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1971. – Т. 61. – С. 218-223.
6. Коврига Ю. В. Особенности осмысления творчества Людмилы Улицкой современной критикой // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер.: Літературознавство, 2013. – Вип. 4 (1). – С. 93-98.
7. Короткова Н. С. Два варианта мифологизма в романах Л. Е. Улицкой // Верхневолжский филологический вестник, 2020. – № 1(20). – С. 43-29.
8. Краснобаева О. Д. Художественно-аксиологическая парадигма сборника рассказов Людмилы Улицкой «Люди нашего царя» // Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки, 2017. – № 4 (51). – С. 7-13.
9. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
10. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Просвещение, 1970. – 336 с.
11. Лукин В. А. Художественный текст. – М.: Ось-89, 1999. – 192 с.
12. Николина Н. А. Филологический анализ текста. – М.: Academia, 2003. – 255 с.
13. Садовникова Т. В. Поэтика цикла Л. Улицкой «Детство – 49» // Филологический класс, 2014. – № 2 (36). – С. 88-94.
14. Улицкая Л. Е. Рассказы. – М.: Эксмо, 2009. – 480 с.
15. Улицкая Л. Е. Священный мусор. – М.: Астрель, 2012. – 476 с.

МОНОГРАФИЯ

МОНОГРАФІЯ / MONOGRAPH

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО МИРА

(Иновационная техника, информатика, системы безопасности, химия и фармацевтика, медицина, биология и экология, география, экономика)

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО СВІТУ

(Інноваційна техніка, інформатика, системи безпеки, хімія і фармацевтика, медицина, біологія та екологія, географія, економіка)

SCIENTIFIC RESEARCH IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION OF THE MODERN WORLD

(Innovative technology, informatics, security systems, chemistry and pharmaceuticals, medicine, biology and ecology, geography, economics)

Книга 1. Часть 2.

Книга 1. Частина 2 / Book1. Part 2

Авторы:

Автори / Authors:

Акименко Г.В. (11), Антипова Ж.И. (7), Асанов С.А. (5), Атаманчук П.С. (1), Бодар А.Н. (13),
Бондарь Н.А. (16), Бурдельная Е.А. (6), Бурчак Л.В. (2), Бурчак С.А. (2), Гапоненко Л.А. (10),
Гордийчук Б.В. (8), Гуманская Н.В. (6), Карпина Е.А. (15), Кирина Ю.Ю. (11),
Колосяк И.А. (13), Коротяева Л.Н. (12), Кравченко О.Л. (3), Львович Я.Е. (4), Паентко В.В. (6),
Петрик Е.М. (16), Преображенский А.П. (4), Преображенский Ю.П. (4), Савельева Н.Н. (9),
Самоленко Т.В. (8), Селедцов А.М. (11), Сидоренко В.А. (16), Чопорова Е.И. (4),
Чубина Т.Д. (12), Шоля И.С. (14)

Монография включена в:

Монографія включена в / The monograph is included in:

РИНЦ SCIENCE INDEX
INDEXCOPERNICUS

Формат 60x84/16. Усл.печ.лист. 11,28
Тираж 500 экз. Зак. №SUA15-1.
Подписано в печать: 20.08.2020



Издано:

Видано / Published:

КУПРИЕНКО СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

А/Я 38, Одесса, 65001

e-mail: orgcom@sworld.education

www.sworld.education

Свидетельство субъекта издательского дела ДК-4298

Издатель не несет ответственности за достоверность информации и научные результаты, представленные в монографии

Видавець не несе відповідальності за достовірність інформації, інформації та наукові результати, представлені в монографії

Publisher is not responsible for accuracy information and scientific results presented in the monograph

Цифровая типография "Сору-Art"
г. Запорожье, пр. Соборный 109

Цифрова друкарня "Сору-Art"
Запоріжжя, пр. Соборний 109

ISBN 978-6-177880-02-7



9

786177

880027

