



Монография

**ИНОВАЦИОННАЯ НАУКА,
ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОИЗВОДСТВО
И ТРАНСПОРТ**

2020

Книга 3

Часть 2

*ЭКОНОМИКА, МЕНЕДЖМЕНТ,
МАРКЕТИНГ, ОБРАЗОВАНИЕ,
СПОРТ, ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ,
ФИЛОСОФИЯ, ЮРИСПРУДЕНЦИЯ*

USA

POLAND
FRANCE

CHINA



Проект SWorld

Институт МиП



Акименко Т.В., Львович Я.Е., Муляр В.И., Преображенский А.П., Федотова Т.А. и др.

Акименко Т.В., Львович Я.Е., Муляр В.И., Преображенський А.П., Федотова Т.А. та ін.

Акіменко Т.В., Лвович Я.Е., Муляр В.І., Преобразженський А.П., Федотова Т.А. and etc.

**ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ,
ПРОИЗВОДСТВО И ТРАНСПОРТ:
ЭКОНОМИКА, МЕНЕДЖМЕНТ, МАРКЕТИНГ, ОБРАЗОВАНИЕ,
СПОРТ, ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ,
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ**

*ІННОВАЦІЙНА НАУКА, ОСВІТА, ВИРОБНИЦТВО І ТРАНСПОРТ:
ЕКОНОМІКА, МЕНЕДЖМЕНТ, МАРКЕТИНГ, ОСВІТА, СПОРТ, ПСИХОЛОГІЯ І
СОЦІОЛОГІЯ, ФІЛОСОФІЯ, ЮРИСПРУДЕНЦІЯ
INNOVATIVE SCIENCE, EDUCATION, PRODUCTION AND TRANSPORT:
ECONOMICS, MANAGEMENT, MARKETING, EDUCATION, SPORT, PSYCHOLOGY AND
SOCIOLOGY, PHILOSOPHY, JURISPRUDENCE*

**ВХОДИТ В РИНЦ SCIENCE INDEX
INDEX COPERNICUS**

*входить до Міжнародних наукометричних баз
included in International scientometric databases*

МОНОГРАФІЯ

*МОНОГРАФІЯ
MONOGRAPH*

Одесса

Одеса / Odessa

Куприенко СВ

Купрієнко СВ / Kuprienko SV

2020

УДК 001.895

ББК 94

И 57

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

Акименко Г.В. (15), Бабайкина Е.П. (13), Бабачук Ю.М. (14), Байдюк Л.Н. (7), Запорожченко Т.П. (9), Кирина Ю.Ю. (15), Кириченко Е.А. (10), Колпакова А.Н. (12), Кузьмина А.С. (12), Кулебина А.Г. (11), Львович И.Я. (6), Львович Я.Е. (5), Маршак Ю.О. (18), Мединская Т.И. (3), Мороз Л.И. (2), Муляр В.И. (17), Преображенский А.П. (5), Преображенский А.П. (6), Преображенский Ю.П. (5), Радзиевская И.В. (4), Рожанская Н.В. (16), Секунова Ю.В. (18), Селедцов А.М. (15), Сёмов Н.А. (2), Сигов В.О. (1), Солдаткин С.Н. (1), Титаренко С.А. (14), Федотова Г.А. (11,12,13), Чопоров О.Н. (6), Швардак М.В. (8)

И 57 **И**нновационная наука, образование, производство и транспорт: экономика, менеджмент, маркетинг, образование, спорт, психология и социология, философия, юриспруденция. Книга 3. Часть 2: серия монографий / [авт.кол. : Г.В. Акименко, Я.Е. Львович, В.И. Муляр, А.П. Преображенский, Г.А. Федотова и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2020 – 192 с. : ил., табл. – (Серия «Инновационная наука, образование, производство и транспорт» ; №3).

ISBN 978-617-7880-11-9

Інноваційна наука, освіта, виробництво і транспорт: економіка, менеджмент, маркетинг, освіта, спорт, психологія і соціологія, філософія, юриспруденція. Книга 3. Часть 2: серия монографий / [авт.кол. : Г.В. Акименко, Я.Е. Львович, В.И. Муляр, А.П. Преображенський, Г.А. Федотова та ін.]. - Одеса: КУПРІЄНКО СВ, 2020 - 192 с. : ил., табл. - (Серия «Інноваційна наука, освіта, виробництво і транспорт»; №3).

Монография содержит научные исследования авторов в области экономики, менеджмента, маркетинга, образования, спорта, психологии, философии, юриспруденции. Может быть полезна для экономистов, руководителей и других работников предприятий и организаций, а также преподавателей, соискателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений.

Монографія містить наукові дослідження авторів в області економіки, менеджменту, маркетингу, освіти, спорту, психології, філософії, юриспруденції. Може бути корисна для економістів, менеджерів та інших працівників підприємств і організацій, а також викладачів, здобувачів, аспірантів, магистрантів і студентів вищих навчальних закладів.

The monograph contains scientific studies of authors in the field of economics, management, marketing, education, sports, psychology, philosophy, law. It may be useful for economists, managers and other employees of enterprises and organizations, as well as teachers, applicants, graduate students, undergraduates and students of higher educational institutions.

УДК 001.895

ББК 94

© Коллектив авторов, научные тексты, 2020

© Куприенко С.В., оформление, 2020

© Институт МиП, оформление, 2020

ISBN 978-617-7880-11-9

**Монография подготовлена авторским коллективом:**

1. *Акименко Галина Васильевна*, Кемеровский государственный медицинский университет, Россия, кандидат исторических наук, доцент - Глава 15 (в соавторстве)
2. *Бабайкина Елена Петровна*, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Россия, - Глава 13 (в соавторстве)
3. *Бабачук Юлия Михайловна*, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, Украина, старший преподаватель - Глава 14 (в соавторстве)
4. *Байдюк Любовь Николаевна*, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Украина, - Глава 7
5. *Запорожченко Татьяна Петровна*, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко, Украина, кандидат педагогических наук, - Глава 9
6. *Кирина Юлия Юрьевна*, Кемеровский государственный медицинский университет, Россия, кандидат медицинских наук, доцент - Глава 15 (в соавторстве)
7. *Кириченко Елена Анатольевна*, Сумской государственный университет, Украина, - Глава 10
8. *Колпакова Анна Николаевна*, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Россия, кандидат психологических наук, доцент - Глава 12 (в соавторстве)
9. *Кузьмина Алеся Сергеевна*, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Россия, магистр, - Глава 12 (в соавторстве)
10. *Кулебина Алла Геннадьевна*, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Россия, - Глава 11 (в соавторстве)
11. *Львович Игорь Яковлевич*, Воронежский институт высоких технологий, Россия, доктор технических наук, профессор - Глава 6 (в соавторстве)
12. *Львович Яков Евсеевич*, Воронежский государственный технический университет, Россия, доктор технических наук, профессор - Глава 5 (в соавторстве)
13. *Маршак Юлия Олеговна*, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Украина, студент, - Глава 18 (в соавторстве)
14. *Мединская Татьяна Игоревна*, Ровенский государственный гуманитарный университет, Украина, кандидат экономических наук, доцент - Глава 3
15. *Мороз Людмила Ивановна*, Национальный университет "Львовская политехника", Украина, кандидат экономических наук, доцент - Глава 2 (в соавторстве)



16. Муляр Владимир Ильич, Государственный университет "Житомирская политехника", Украина, доктор философских наук, профессор - Глава 17
17. Преображенский Андрей Петрович, Воронежский институт высоких технологий, Россия, доктор технических наук, доцент - Глава 5, (в соавторстве), Глава 6 (в соавторстве)
18. Преображенский Юрий Петрович, Воронежский институт высоких технологий, Россия, кандидат технических наук, доцент - Глава 5 (в соавторстве)
19. Радзиевская Ирина Владимировна, Черкасская медицинская академия, Украина, кандидат педагогических наук, - Глава 4
20. Рожанская Наталья Владимировна, Черноморский национальный университет имени Петра Могилы, Украина, кандидат социологических наук, доцент - Глава 16
21. Секунова Юлия Владимировна, Национальный университет биоресурсов и природоиспользования Украины, Украина, кандидат исторических наук, доцент - Глава 18 (в соавторстве)
22. Селедцов Александр Михайлович, Кемеровский государственный медицинский университет, Россия, доктор медицинских наук, профессор - Глава 15 (в соавторстве)
23. Сёмов Никита Александрович, Национальный университет "Львовская политехника", Украина, магистр, - Глава 2 (в соавторстве)
24. Сигов Владимир Олегович, Хабаровский государственный университет экономики и права, Россия, аспирант, - Глава 1 (в соавторстве)
25. Солдаткин Сергей Николаевич, Хабаровский государственный университет экономики и права, Россия, кандидат экономических наук, доцент - Глава 1 (в соавторстве)
26. Титаренко Светлана Анатольевна, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко, Украина, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 14 (в соавторстве)
27. Федотова Галина Александровна, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Россия, доктор педагогических наук, профессор - Глава 11 (в соавторстве), Глава 12 (в соавторстве), Глава 13 (в соавторстве)
28. Чопоров Олег Николаевич, Воронежский государственный технический университет, Россия, доктор технических наук, профессор - Глава 6 (в соавторстве)
29. Швардак Марианна Васильевна, Мукачевский государственный университет, Украина, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 8

*Монографія підготовлена авторським колективом*

1. *Акименко Галина Василівна*, Кемеровський державний медичний університет, Росія, кандидат історичних наук, доцент - *Глава 15 (у співавторстві)*
2. *Бабайкін Олена Петрівна*, Новгородський державний університет імені Ярослава Мудрого, Росія, - *Глава 13 (у співавторстві)*
3. *Бабачук Юлія Михайлівна*, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна, старший викладач - *Глава 14 (у співавторстві)*
4. *Байдюк Любов Миколаївна*, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна, - *Глава 7*
5. *Запорожченко Тетяна Петрівна*, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна, кандидат педагогічних наук, - *Глава 9*
6. *Кирина Юлія Юрійівна*, Кемеровський державний медичний університет, Росія, кандидат медичних наук, доцент - *Глава 15 (у співавторстві)*
7. *Кириченко Олена Анатоліївна*, Сумський державний університет, Україна, - *Глава 10*
8. *Колпакова Анна Миколаївна*, Новгородський державний університет імені Ярослава Мудрого, Росія, кандидат психологічних наук, доцент - *Глава 12 (у співавторстві)*
9. *Кузьміна Алеся Сергіївна*, Новгородський державний університет імені Ярослава Мудрого, Росія, магістр, - *Глава 12 (у співавторстві)*
10. *Кулебін Алла Геннадіївна*, Новгородський державний університет імені Ярослава Мудрого, Росія, - *Глава 11 (у співавторстві)*
11. *Львович Ігор Якович*, Воронежський інститут високих технологій, Росія, доктор технічних наук, професор - *Глава 6 (у співавторстві)*
12. *Львович Яків Овсійович*, Воронежський державний технічний університет, Росія, доктор технічних наук, професор - *Глава 5 (у співавторстві)*
13. *Маршак Юлія Олегівна*, Національний університет біоресурсів і природоіспользоанія України, Україна, студент, - *Глава 18 (у співавторстві)*
14. *Мединська Тетяна Ігорівна*, Рівненський державний гуманітарний університет, Україна, кандидат економічних наук, доцент - *Глава 3*
15. *Мороз Людмила Іванівна*, Національний університет "Львівська політехніка", Україна, кандидат економічних наук, доцент - *Глава 2 (у співавторстві)*
16. *Муляр Володимир Ілліч*, Державний університет "Житомирська політехніка", Україна, доктор філософських наук, професор - *Глава 17*
17. *Преображенський Андрій Петрович*, Воронежський інститут високих технологій, Росія, доктор технічних наук, доцент - *Глава 5, (у співавторстві), Глава 6 (у співавторстві)*
18. *Преображенський Юрій Петрович*, Воронежський інститут високих технологій, Росія, кандидат технічних наук, доцент - *Глава 5 (у співавторстві)*
19. *Радзівська Ірина Володимирівна*, Черкаська медична академія, Україна, кандидат педагогічних наук, - *Глава 4*
20. *Рожанська Наталя Володимирівна*, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Україна, кандидат соціологічних наук, доцент - *Глава 16*
21. *Секунова Юлія Володимирівна*, Національний університет біоресурсів і природоіспользоанія України, Україна, кандидат історичних наук, доцент - *Глава 18 (у співавторстві)*
22. *Селедцов Олександр Михайлович*, Кемеровський державний медичний університет, Росія, доктор медичних наук, професор - *Глава 15 (у співавторстві)*
23. *Сьомов Микита Олександрович*, Національний університет "Львівська політехніка", Україна, магістр, - *Глава 2 (у співавторстві)*
24. *Сігов Володимир Олегович*, Хабаровський державний університет економіки і права, Росія, аспірант, - *Глава 1 (у співавторстві)*
25. *Солдаткін Сергій Миколайович*, Хабаровський державний університет економіки і права, Росія, кандидат економічних наук, доцент - *Глава 1 (у співавторстві)*
26. *Титаренко Світлана Анатоліївна*, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент - *Глава 14 (у співавторстві)*
27. *Федотова Галина Олександрівна*, Новгородський державний університет імені Ярослава Мудрого, Росія, доктор педагогічних наук, професор - *Глава 11 (у співавторстві), Глава 12 (у співавторстві), Глава 13 (у співавторстві)*
28. *Чопоров Олег Миколайович*, Воронежський державний технічний університет, Росія, доктор технічних наук, професор - *Глава 6 (у співавторстві)*
29. *Швардак Маріанна Василівна*, Мукачівський державний університет, Україна, кандидат педагогічних наук, доцент - *Глава 8*



The monograph was prepared by the authors

1. *Akimenko Galina Vasilievna*, Kemerovo State Medical University, Russia, PhD in Historical Sciences, Associate Professor - *Chapter 15 (co-authored)*
2. *Babaykina Elena Petrovna*, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Russia, - *Chapter 13 (co-authored)*
3. *Babachuk Yulia Mikhailovna*, Glukhov National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko, Ukraine, Senior Lecturer - *Chapter 14 (co-authored)*
4. *Baydyuk Lyubov Nikolaevna*, Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychina, Ukraine, - *Chapter 7*
5. *Zaporozhchenko Tatiana Petrovna*, National University "Chernihiv Collegium" named after T. G. Shevchenko, Ukraine, PhD in Pedagogical Sciences, - *Chapter 9*
6. *Kirina Yulia Yurievna*, Kemerovo State Medical University, Russia, PhD in Medical Sciences, Associate Professor - *Chapter 15 (in co-authorship)*
7. *Kirichenko Elena Anatolyevna*, Sumy State University, Ukraine, - *Chapter 10*
8. *Kolpakova Anna Nikolaevna*, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Russia, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor - *Chapter 12 (co-authored)*
9. *Kuzmina Alesya Sergeevna*, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Russia, Master's degree, - *Chapter 12 (co-authored)*
10. *Kulebina Alla Gennadievna*, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, Russia, - *Chapter 11 (co-authored)*
11. *Lvovich Igor Yakovlevich*, Voronezh Institute of High Technologies, Russia, Doctor of Technical Sciences, Professor - *Chapter 6 (in co-authorship)*
12. *Lvovich Yakov Evseevich*, Voronezh State Technical University, Russia, Doctor of Technical Sciences, Professor - *Chapter 5 (in co-authorship)*
13. *Marshak Yulia Olegovna*, National University of Bioresources and Nature Use of Ukraine, Ukraine, student, - *Chapter 18 (co-authored)*
14. *Medinskaya Tatyana Igorevna*, Rivne State Humanitarian University, Ukraine, Ph.D. in Economics, Associate Professor - *Chapter 3*
15. *Moroz Lyudmila Ivanovna*, National University "Lviv Polytechnic", Ukraine, PhD in Economic Sciences, Associate Professor - *Chapter 2 (co-authored)*
16. *Mulyar Vladimir Ilyich*, State University "Zhytomyr Polytechnic", Ukraine, Doctor of Philosophy, Professor - *Chapter 17*
17. *Preobrazhensky Andrey Petrovich*, Voronezh Institute of High Technologies, Russia, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor - *Chapter 5, (in co-authorship), Chapter 6 (in co-authorship)*
18. *Preobrazhensky Yuri Petrovich*, Voronezh Institute of High Technologies, Russia, PhD in Technical Sciences, Associate Professor - *Chapter 5 (co-authored)*
19. *Radzievskaya Irina Vladimirovna*, Cherkasy Medical Academy, Ukraine, PhD in Pedagogical Sciences, - *Chapter 4*
20. *Rozhanskaya Natalya Vladimirovna*, Petro Mohyla Black Sea National University, Ukraine, PhD in sociological sciences, associate professor - *Chapter 16*
21. *Sekunova Yulia Vladimirovna*, National University of Bioresources and Nature Use of Ukraine, Ukraine, PhD in Historical Sciences, Associate Professor - *Chapter 18 (co-authored)*
22. *Seledtsov Alexander Mikhailovich*, Kemerovo State Medical University, Russia, Doctor of Medical Sciences, Professor - *Chapter 15 (co-authored)*
23. *Syomov Nikita Aleksandrovich*, National University "Lviv Polytechnic", Ukraine, Master, - *Chapter 2 (co-authored)*
24. *Sigov Vladimir Olegovich*, Khabarovsk State University of Economics and Law, Russia, postgraduate student, - *Chapter 1 (co-authored)*
25. *Soldatkin Sergey Nikolaevich*, Khabarovsk State University of Economics and Law, Russia, PhD in Economic Sciences, Associate Professor - *Chapter 1 (co-authored)*
26. *Titarenko Svetlana Anatolyevna*, Glukhov National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko, Ukraine, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor - *Chapter 14 (in co-authorship)*
27. *Fedotova Galina Aleksandrovna*, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Russia, Doctor of Pedagogy, Professor - *Chapter 11 (in co-authorship), Chapter 12 (in co-authorship), Chapter 13 (in co-authorship)*
28. *Choporov Oleg Nikolaevich*, Voronezh State Technical University, Russia, Doctor of Technical Sciences, Professor - *Chapter 6 (co-authored)*
29. *Shvardak Marianna Vasilievna*, Mukachevo State University, Ukraine, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor - *Chapter 8*



Содержание

ГЛАВА 1. ДОЛГОВАЯ ПОЛИТИКА СУБНАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ: ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ИНСТРУМЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ	
Введение.....	14
1.1. Содержание долговой политики субнациональных образований в современных экономических теориях.....	15
1.2. Международная практика государственного регулирования и управления субнациональным долгом.....	16
1.3. Совершенствование методов формирования и реализации долговой политики субнациональных образований (на примере субъектов РФ).....	24
Выводы.....	28
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ МЕНЕДЖЕРА ЮВЕЛИРНОГО ПРОИЗВОДСТВА В УСЛОВИЯХ МАЛОГО БИЗНЕСА	
Введение.....	30
2.1. Формирование собственных финансовых ресурсов в условиях малого бизнеса.....	30
2.2. Современные технологии ювелирного производства.....	33
2.3. Планирование оптимального найма работников.....	33
2.4. Проблемы качества ювелирных изделий.....	34
2.5. Поиск сырья и материалов для ювелирного производства.....	35
Выводы.....	36
ГЛАВА 3. НОРМАТИВНОЕ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛОЖЕНИЙ КОРПОРАТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В УКРАИНЕ	
Введение.....	37
3.1. Нормативное обеспечение реализации современных положений корпоративной социальной ответственности в Украине.....	37
3.2. Инструментальное обеспечение реализации современных положений корпоративной социальной ответственности в Украине.....	38
Выводы.....	42
ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ МЕДИЦИНСКИХ И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	
Введение.....	44
4.1. Современные подходы к толкованию историко-педагогических терминов в процессе научного исследования теоретических и практических основ развития медицинского и фармацевтического образования младших специалистов.....	44
4.2. Теоретические и практические основы выбора научных методов познания в историко-педагогическом исследовании.....	46
4.3. Применение методологических подходов в историко-педагогическом исследовании теоретических и практических основ развития медицинского и фармацевтического образования младших специалистов.....	52
Выводы.....	57
ГЛАВА 5. ПОСТРОЕНИЕ ПОДСИСТЕМЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА	
Введение.....	61
5.1. О необходимости рейтингов.....	61
5.2. Рейтинговая система оценки компетенций как фактор повышения мотивации сотрудников.....	62
5.3. Рейтинговая система. Сущность, содержание и цели.....	63
5.4. Модель компетенций для результативности организации.....	63



5.5. Разработка модели компетенций.....	65
5.6. Об особенностях рейтинговой системы оценки компетентности сотрудников.....	66
5.7. Методика определения рейтингов.....	67
5.8. Методика оценки рейтинга предприятия.....	67
5.9. Об особенностях работы с программой.....	68
Выводы.....	69

ГЛАВА 6. О БЛАГОПРИЯТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ПРИ ЗАНЯТИЯХ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Введение.....	70
6.1. Некоторые особенности педагогических функций. Рассмотрение учителя с точки зрения лидера.....	70
6.2. Использование ситуации успеха в образовательном учреждении. Создание ситуации успеха - одно из условий гуманизации учебного процесса.....	75
6.3. Ситуация успеха и как ее достичь.....	76
Выводы.....	77

ГЛАВА 7. ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С СОЧИНИТЕЛЬНЫМИ СОЮЗАМИ

Введение.....	78
7.1. Высказывания с союзом <i>et</i>	78
7.2. Высказывания с союзом <i>ou</i>	82
Выводы.....	85

ГЛАВА 8. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Введение.....	86
8.1. Формирование устойчивой мотивации в будущих руководителей ЗЗСО к применению технологий педагогического менеджмента.....	87
8.2. Сквозная направленность содержания учебных дисциплин на формирование управленческо-технологической компетентности.....	88
8.3. Практическая направленность системы подготовки будущих руководителей к применению технологий педагогического менеджмента.....	90
8.4. Уровень компетентности руководителей-наставников в осуществлении технологизации управленческой деятельности.....	91
8.5. Активизация самостоятельной познавательной деятельности при изучении дисциплины «Технологии педагогического менеджмента».....	92
Выводы.....	93

ГЛАВА 9. ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ДЕМОКРАТИИ

Введение.....	94
9.1. Реализация идей демократии в процессе организации практических занятий по математике.....	95
9.2. Формирование математической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе тренинговой деятельности.....	98
Выводы.....	100

ГЛАВА 10. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЛАГЕРЯ ОТДЫХА

Введение.....	101
10.1. Влияние внеклассной деятельности на формирование учебно-познавательных интересов младших школьников.....	101



10.2. Англоязычный лагерь как новейшая форма изучения иностранного языка	102
10.3. Алгоритм составления упражнений для студентов английского лагеря	104
10.4. Система упражнений учебно-познавательной направленности для студентов англоязычного лагеря	105
Выводы	107
ГЛАВА 11. ВОСПИТАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БАСКЕТБОЛУ	108
ГЛАВА 12. ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	118
ГЛАВА 13. ФОРМИРОВАНИЕ РАВНОВЕСИЯ И ВЕСТИБУЛЯРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ГИМНАСТОК 8-9 ЛЕТ	129
ГЛАВА 14. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВОМ СПОРТИВНЫХ ИГР	
Введение	138
14.1. Особенности формирования пространственной ориентации у детей дошкольного возраста	139
14.2. Влияние спортивных игр на формирование пространственной ориентации у старших дошкольников	143
Выводы	145
ГЛАВА 15. ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	146
ГЛАВА 16. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ	
Введение	153
16.1. Мотивация обучения в учреждениях высшего образования: сравнительный анализ мотивов студентов различных форм обучения	153
16.2. Учебная мотивация студентов учреждений высшего образования: сравнительный анализ мотивов студентов различных форм обучения	156
Выводы	159
ГЛАВА 17. СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИИ	
Введение	161
17.1. Бытие основания смысложизненной проблематики	162
17.2. Концептуальные особенности проблемы смысла жизни социального субъекта	167
Выводы	171
ГЛАВА 18. ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ С ТЕРРОРИСТАМИ	
Введение	172
18.1. Задача проведения переговоров	172
18.2. Способы стратегирования переговоров с террористами	174
18.3. Этапы и соответствующие средства реализации переговорного процесса	175
Выводы	177
Литература	178



Зміст

ГЛАВА 1. БОРГОВА ПОЛІТИКА СУБНАЦІОНАЛЬНИХ УТВОРЕНЬ: ЕКОНОМІЧНИЙ ЗМІСТ ТА ІНСТРУМЕНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ	
Вступ	14
1.1. Зміст боргової політики субнаціональних утворень в сучасних економічних теоріях	15
1.2. Міжнародна практика державного регулювання і управління субнаціональним боргом	16
1.3. Удосконалення методів формування і реалізації боргової політики субнаціональних утворень (на прикладі суб'єктів РФ)	24
Висновки	28
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМИ ТА ЗАДАЧІ МЕНЕДЖЕРА ЮВЕЛІРНОГО ВИРОБНИЦТВА В УМОВАХ МАЛОГО БІЗНЕСУ	
Вступ	30
2.1. Формування власних фінансових ресурсів в умовах малого бізнесу	30
2.2. Сучасні технології ювелірного виробництва	33
2.3. Планування оптимального найму працівників	33
2.4. Проблеми якості ювелірних виробів	34
2.5. Пошук сировини і матеріалів для ювелірного виробництва	35
Висновки	36
ГЛАВА 3. НОРМАТИВНЕ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПОЛОЖЕНЬ КОРПОРАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	
Вступ	37
3.1. Нормативне забезпечення реалізації сучасних положень корпоративної соціальної відповідальності в Україні	37
3.2. Інструментальне забезпечення реалізації сучасних положень корпоративної соціальної відповідальності в Україні	38
Висновки	42
ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ТА ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ	
Вступ	44
4.1. Сучасні підходи до тлумачення історико-педагогічних термінів у процесі наукового дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів	44
4.2. Теоретичні і практичні засади вибору наукових методів пізнання у історико-педагогічному дослідженні	46
4.3. Застосування методологічних підходів у історико-педагогічному дослідженні теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів	52
Висновки	57
ГЛАВА 5. ПОБУДОВА ПІДСИСТЕМИ ДЛЯ ОЦІНКИ КОМПЕТЕНЦІЙ ПЕРСОНАЛУ	
Вступ	61
5.1. Про необхідність рейтингів	61
5.2. Рейтингова система оцінки компетенцій як фактор підвищення мотивації співробітників	62
5.3. Рейтингова система. Сутність, зміст і цілі	63
5.4. Модель компетенцій для результативності організації	63
5.5. Розробка моделі компетенцій	65
5.6. Про особливості рейтингової системи оцінки компетентності співробітників	66
5.7. Методика визначення рейтингів	67
5.8. Методика оцінки рейтингу підприємства	67
5.9. Про особливості роботи з програмою	68
Висновки	69
ГЛАВА 6. ПРО СПРИЯТЛИВІ ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРИ ЗАНЯТТЯХ НАВЧАЛЬНОЮ ТА НАУКОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ	
Вступ	70
6.1. Деякі особливості педагогічних функцій. Розгляд вчителя з точки зору лідера	70
6.2. Використання ситуації успіху в освітньому закладі. Створення ситуації успіху - одна з умов гуманізації навчального процесу	75
6.3. Ситуація успіху і як її досягти	76
Висновки	77
ГЛАВА 7. ЛОГІКО-СИНТАКСИЧНІ МОДЕЛІ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ІЗ СУРЯДНИМИ СПОЛУЧНИКАМИ	
Вступ	78
7.1. Висловлювання із сполучником et	78
7.2. Висловлювання із сполучником ou.	82
Висновки	85



ГЛАВА 8. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	
Вступ	86
8.1. Формування стійкої мотивації в майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту	87
8.2. Наскрізна спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування управлінсько-технологічної компетентності	88
8.3. Практична спрямованість системи підготовки майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту	90
8.4. Рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні технологізації управлінської діяльності	91
8.5. Активізація самостійної пізнавальної роботи при вивченні дисципліни «Технології педагогічного менеджменту»	92
Висновки	93
ГЛАВА 9. ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ІДЕЙ ДЕМОКРАТІЇ	
Вступ	94
9.1. Реалізація ідей демократії у процесі організації практичних занять з математики	95
9.2. Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі тренінгової діяльності	98
Висновки	100
ГЛАВА 10. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ АНГЛОМОВНОГО ТАБОРУ ВІДПОЧИНКУ	
Вступ	101
10.1. Вплив позакласної діяльності на формування навчально-пізнавальних інтересів молодших школярів	101
10.2. Англomовний табір як новітня форма вивчення іноземної мови	102
10.3. Алгоритм складання вправ для студентів англійської мови	104
10.4. Система вправ навчально-пізнавальної спрямованості для студентів англomовного табору	105
Висновки	107
ГЛАВА 11. ВИХОВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У ПІДЛІТКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З БАСКЕТБОЛУ	
108	
ГЛАВА 12. ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ	
118	
ГЛАВА 13. ФОРМУВАННЯ РІВНОВАГИ І ВЕСТИБУЛЯРНОЇ СТІЙКОСТІ У ГИМНАСТОК 8-9 РОКІВ	
129	
ГЛАВА 14. ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБОМ СПОРТИВНИХ ІГОР	
Вступ	138
14.1. Особливості формування просторової орієнтації у дітей дошкільного віку	139
14.2. Вплив спортивних ігор на формування просторової орієнтації у старших дошкільників	143
Висновки	145
ГЛАВА 15. ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД АКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
146	
ГЛАВА 16. НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	
Вступ	153
16.1. Мотивація навчання у ЗВО: порівняльний аналіз мотивів студентів різних форм навчання	153
16.2. Навчальна мотивація студентів ЗВО: порівняльний аналіз мотивів студентів різних форм навчання	156
Висновки	159
ГЛАВА 17. СМИСЛОЖИТТЄВІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЇ	
Вступ	161
17.1. Буттєві підстави смисложиттєвої проблематики	162
17.2. Концептуальні особливості проблеми смислу життя соціального суб'єкта	167
Висновки	171
ГЛАВА 18. ОСОБЛИВОСТІ ВЕДЕННЯ ПЕРЕМОВИН З ТЕРОРИСТАМИ	
Вступ	172
18.1. Завдання проведення перемовин	172
18.2. Способи стратегування перемовин з терористами	174
18.3. Етапи та відповідні засоби реалізації перемовного процесу	175
Висновки	177
Література	178



Content

CHAPTER 1. DEBT POLICY OF SUB-NATIONAL ENTITIES: ECONOMIC CONTENT AND IMPLEMENTATION TOOLS	
Introduction	14
1.1. The content of the debt policy of subnational entities in modern economic theories	15
1.2. International Practice of Government Regulation and Subnational Debt Management	16
1.3. Improving the methods of forming and implementing the debt policy of subnational entities (on the example of the subjects of the Russian Federation)	24
Conclusions	28
CHAPTER 2. PROBLEMS AND TASKS OF THE JEWELRY MANAGER IN THE CONDITIONS OF SMALL BUSINESS	
Introduction	30
2.1. Formation of own financial resources in a small business	30
2.2. Modern technologies of jewelry production	33
2.3. Optimal hiring planning	33
2.4. Jewelry quality problems	34
2.5. Search for raw materials and materials for jewelry production	35
Conclusions	36
CHAPTER 3. REGULATORY AND INSTRUMENTAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF MODERN PROVISIONS OF CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY IN UKRAINE	
Introduction	37
3.1. Regulatory support for the implementation of modern provisions of corporate social responsibility in Ukraine	37
3.2. Instrumental support for the implementation of modern provisions of corporate social responsibility in Ukraine	38
Conclusions	42
CHAPTER 4. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF ASSOCIATE MEDICAL AND PHARMACEUTICAL EDUCATION	
Introduction	44
4.1. Modern approaches to the interpretation of historical-pedagogical terms during scientific research on theoretical and practical foundations of the development of associate medical and pharmaceutical education	44
4.2. Theoretical and practical foundations of selection of scientific learning methods in historical-pedagogical research	46
4.3. The application of methodological approaches in historical-pedagogical research on theoretical and practical foundations of development of associate medical and pharmaceutical education	52
Conclusions	57
CHAPTER 5. BUILDING A SUBSYSTEM FOR ASSESSING PERSONNEL COMPETENCIES	
Introduction	61
5.1. About the need for ratings	61
5.2. The rating system for assessing competencies as a factor in increasing employee motivation	62
5.3. Rating system. Essence, content and goals	63
5.4. The Competency Model for Organizational Performance	63
5.5. The development of a competency model	65
5.6. On the features of the rating system for assessing the competence of employees	66
5.7. Methodology for determining ratings	67
5.8. Methodology for assessing the rating of an enterprise	67
5.9. About the features of working with the program	68
Conclusions	69
CHAPTER 6. ABOUT FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CONDITIONS WHEN LEARNING EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITIES OF STUDENTS	
Introduction	70
6.1. Some features of pedagogical functions. Consideration of the teacher from the point of view of the leader	70
6.2. Using the situation of success in an educational institution. Creating a situation of success is one of the conditions for humanizing the learning process	75
6.3. Success situation and how to achieve it	76
Conclusions	77
CHAPTER 7. LOGICAL-SYNTAX MODELS OF EXPRESSIONS WITH RELATED CONJUNCTIVES	
Introduction	78
7.1. Statements with union et	78
7.2. Statements with union ou	82
Conclusions	85
CHAPTER 8. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE MANAGERS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS FOR APPLICATION OF TECHNOLOGIES OF TEACHERS	
Introduction	86



8.1. Formation of stable motivation in future leaders of ZSSO to application of technologies of pedagogical management.....	87
8.2. Cross-cutting focus of the content of academic disciplines on the formation of managerial and technological competence.....	88
8.3. Practical orientation of the system of preparation of future leaders for the application of pedagogical management technologies.....	90
8.4. The level of competence of managers-mentors in the implementation of technologicalization of management activities.....	91
8.5. Activation of independent cognitive work in the study of the discipline "Technology of pedagogical management"	92
Conclusions	93

CHAPTER 9. FORMATION FUTURE PRIMARY TEACHERS' MATHEMATICAL COMPETENCE ON THE BASIS BY IDEAS OF DEMOCRACY

Introduction	94
9.1. Implementation of the ideas of democracy in the process of organizing practical lessons in mathematics.....	95
9.2. Formation of mathematical competence of future primary school teachers in the process of training activities.....	98
Conclusions	100

CHAPTER 10. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN THE CONDITIONS OF ENGLISH-STUDY CAMP

Introduction	101
10.1. The influence of extracurricular activities on the formation of educational and cognitive interests of primary school children.....	101
10.2. English-language camp as the latest form of learning a foreign language	102
10.3. Algorithm for composing exercises for English camp students	104
10.4. The system of exercises of educational and cognitive orientation for the students of the English-speaking camp	105
Conclusions	107

CHAPTER 11. TRAINING OF SPECIAL ENDURANCE IN TEENAGERS IN BASKETBALL..... 108

CHAPTER 12. FITNESS TECHNOLOGY AS A MEANS OF OVERCOMING SCHOOL ANXIETY IN ADOLESCENTS 118

CHAPTER 13. FORMATION OF BALANCE AND VESTIBULAR STABILITY IN GYMNASTS 8-9 YEARS OLD 129

CHAPTER 14. FORMATION OF SPATIAL ORIENTATION IN SENIOR PRESCHOOLERS BY MEANS OF SPORTS GAMES

Introduction	138
14.1. Features of the formation of spatial orientation in preschool children	139
14.2. The influence of sports games on the formation of spatial orientation in older preschoolers.....	143
Conclusions	145

CHAPTER 15. BUSINESS GAME AS A METHOD OF ACTIVE LEARNING OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS 146

CHAPTER 16. LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS OF DIFFERENT FORMS OF LEARNING: COMPARATIVE ANALYSIS

Introduction	153
16.1. Motivation of education in higher education institutions: a comparative analysis of the motives of students of different forms of education	153
16.2. Educational motivation of students of higher education institutions: a comparative analysis of the motives of students of different forms of education.....	156
Conclusions	159

CHAPTER 17. MEANINGFUL BASES OF HARMONY

Introduction	161
17.1. The existence of the foundation of meaningful problems	162
17.2. Conceptual features of the problem of the meaning of life of a social subject.....	167
Conclusions	171

CHAPTER 18. NEGOTIATING FEATURES WITH TERRORISTS

Introduction	172
18.1. The task of negotiating.....	172
18.2. Strategies for negotiating with terrorists	174
18.3. Stages and corresponding means of implementing the negotiation process.....	175
Conclusions	177

Literature	178
------------------	-----



ГЛАВА 1. ДОЛГОВАЯ ПОЛИТИКА СУБНАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ: ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ИНСТРУМЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ

*БОРГОВА ПОЛІТИКА СУБНАЦІОНАЛЬНИХ УТВОРЕНЬ: ЕКОНОМІЧНИЙ ЗМІСТ ТА
ІНСТРУМЕНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ*
*DEBT POLICY OF SUB-NATIONAL ENTITIES: ECONOMIC CONTENT
AND IMPLEMENTATION TOOLS*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-008

Введение

Термин «субнациональный», как правило, употребляется для обозначения любого уровня власти ниже национального. Поэтому в экономической литературе зачастую термин «субнациональный» (субфедеральный или субсуверенный) используется для обозначения уровня как субъектов федерации в государствах федеративного типа, так и местного уровня власти в любом государстве, независимо от типа государственного устройства [8, с. 32].

Несмотря на наличие широкого круга работ, посвящённых вопросам управления государственным долгом (долговой политики) на субнациональном уровне, следует отметить, что не все аспекты его оценки и совершенствования нашли должное отражение в научных исследованиях.

Важными вопросами, требующими дальнейшего изучения и конкретизации, на наш взгляд, по-прежнему остаются следующие:

- признаёт ли государство позитивное воздействие субнационального долга на развитие региональной экономики;
- в какой степени государство допускает возможность долгового финансирования экономики субнационального образования;
- должно ли отличаться и насколько содержание долговой политики на субнациональном уровне от долговой политики на уровне государства в целом (на национальном, федеральном, правительственном и т.п. уровне);
- насколько интересен и в какой мере может быть применим в одних странах опыт, накопленный другими странами в области проведения долговой политики на субнациональном уровне, и ряд других.

Для ответа на эти вопросы в данной работе нами предпринята попытка раскрыть содержание долговой политики субнациональных образований в современных экономических теориях; изучить международную практику государственного регулирования и управления субнациональным долгом; рассмотреть вопросы совершенствования методологии формирования и реализации долговой политики субнациональных образований (на примере субъектов РФ).



1.1. Содержание долговой политики субнациональных образований в современных экономических теориях

Содержательная интерпретация понятия «субфедеральный долг» в российской и зарубежной практике неоднозначна. Так, в России государственные долги субъектов Российской Федерации (далее – субъект РФ) и долги муниципалитетов разграничиваются. По аналогии разграничиваются долги Земель и местных властей в Германии. Напротив, в США в состав государственного субфедерального долга включаются долги штатов и долги муниципалитетов. В Эстонии государственный долг страны состоит из долга центрального правительства и субнационального долга – долга органов местного самоуправления.

В России долг субъекта РФ в отличие от муниципального долга имеет государственный статус и является составной частью общего (консолидированного) государственного долга РФ. При этом муниципальный долг учитывается в составе консолидированного долга субъектов РФ. Однако консолидированный долг не является объектом управления.

Для анализа содержания долговой политики субнациональных образований стоит обратиться к основным теориям и концепциям государственного долга.

На наш взгляд, из зарубежных теорий государственного долга, принятых международным сообществом [6, с. 75–76], в отношении субнационального долга на примере России, или государственношл долга субъекта РФ могут быть применимы следующие:

– новая философия государственного долга (Г. Моультон) реабилитирует ссуды, характеризуемые классиками как результат непродуктивных затрат государства, и предоставляет в их исключительное ведомство финансирование производственной, оборонной, социальной и культурной отраслей;

– теорема нейтральности государственного долга (Р. Барро) утверждает правомерность замены текущих налоговых платежей правительственными долговыми обязательствами;

– инвестиционная гипотеза (Ф. Модильяни, В. Викрей) раскрывает процесс вытеснения частных инвесторов посредством кредитных ресурсов государства;

– модель жизненного цикла (Ф. Модильяни, А. Андо) основана на способности индивидуума к дисконтированию будущей тяжести налогообложения только до момента окончания собственного жизненного цикла;

– неокейнсианская теория (А. Лернер) предусматривает невозможность переноса «бремени долга» на будущие поколения для внутреннего государственного долга и правомерность участия разных поколений – для внешнего;

– неоклассическая концепция (Дж. Бьюкенен, Р. Барро) объясняет постоянное наличие долга политическими факторами, поскольку его погашение потребует существенного сокращения общественных благ, на что не будут согласны избиратели;



– гипотеза иррелевантности бюджетного дефицита (Дж. Стиглиц) предполагает, что если на величину государственных займов, предназначенных для покрытия бюджетного дефицита, уменьшить величину налогов, то размер инфляции не изменится.

В данных теориях и концепциях субнациональные единицы государства непосредственно не упоминаются. Однако, применительно к России, следуя той логике, что субфедеральный долг в России имеет статус государственного долга и учитывается в консолидированном государственном долге РФ, можно утверждать, что такие теории и концепции могут быть в значительной мере применимы и в отношении государственного долга субъекта РФ.

На наш взгляд, ни одна из названных концепций не является единственно используемой в практике формирования регионами своей долговой политики, а также в регулировании федеральным центром региональной долговой политики. Вместе с тем, каждый субъект РФ, соблюдая общие правила, вправе привносить свои особенности в реализуемую долговую политику с учётом социальных, экономических и даже политических характеристик состояния и развития региона.

Таким образом, современная практика реализации долговой политики российскими субнациональными образованиями в определённом смысле является компромиссом различных теоретических взглядов на проблему дефицитного финансирования государственных расходов. По сути, российским государством признается позитивное воздействие государственного долга на развитие экономики и возможность долгового финансирования экономики субъектов РФ.

Вместе с тем, учитывая растущий уровень субнациональной задолженности, государство продолжает конкретизировать общие ограничительные рамки проведения региональной долговой политики.

1.2. Международная практика государственного регулирования и управления субнациональным долгом

США является государством с децентрализованным федеративным государственно-территориальным устройством. Организационно существуют два уровня власти: государственный (уровень штатов) и национальный (уровень федерального правительства). Федеральное правительство, не имея возможности прямого контроля над регионами в соответствии с Конституцией, использует опосредованные способы влияния на власти штатов, например, формирование условий для выделения субъектам грантов, субсидий и субвенций. Региональные и местные органы власти, испытывая острую потребность в федеральных средствах, вынуждены соглашаться на условия их предоставления, зачастую следуя в разрез собственным интересам.

В 2019 г. суммарный облигационный долг штатов США составил около 1,5 трлн долл., причём у 40 штатов отсутствуют достаточные денежные средства для погашения такого долга [15].



Субнациональная долговая политика регулируется законами как самого штата, так и федеральными законами США. Однако федеральное правительство фактически не может контролировать уровень долга штата, что накладывает особые обязательства на правительство штата. При этом мониторинг и анализ экономики штата проводится на регулярной основе тройкой ведущих независимых рейтинговых агентств: Moody, Standard & Poor's, и Fitch. Именно их заключения имеют первостепенное значение в определении доступности и стоимости заёмных средств для штата.

В основу оценки кредитного рейтинга штата агентства закладывают ряд результирующих факторов:

- уровень доходов и контроль расходов бюджета;
- наличие операционного и стратегического среднесрочного планирования бюджета;
- наличие спланированной инвестиционной политики, а также резервного фонда и эффективного механизма управления им;
- уровень организации долговой политики штата. Оценивается исходя из наличия, качества и регулярности публикации «Доклада о возможности привлечения заёмных средств» (Debt affordability studies). Наличие у штата механизма управления долгом позволяет кредитному агентству оценить деятельность правительства штата по оптимизации уровня задолженности, поддержания ее на допустимом, экономически приемлемом уровне.

Однако, в 2015 году лишь 27 из 50 штатов опубликовали такие Доклады, лишь 9 оказались высокого уровня. Стоит отметить, что 7 из 10 штатов с самой высокой задолженностью практикуют разработку подобных отчетов [19].

При финансировании инфраструктурных или социальных проектов разработка Доклада о возможности привлечения заёмных средств позволяет властям штата выявить баланс между такими источниками пополнения бюджета как облигационные займы и бюджетные ассигнования.

Финансовая устойчивость штатов США неодинакова, разнятся допустимые объемы привлечения заёмных средств. В большинстве штатов есть установленные конституционные лимиты общего долга штата и дополнительные законодательные ограничения на объём заимствований, рассчитанные на основе долговых показателей.

Условно конституционные лимиты долга штатов можно разделить на следующие группы:

– ограничение на превышение установленной максимальной суммы текущего облигационного долга или максимальной суммы выпуска определенного типа долга. Например, в штате Арканзас пороговый объём непогашенных облигаций с общей гарантией составляет 350 000 долларов;

– ограничение при реализации конкретных проектов. Например, в штате Аляска таким проектом выступает обеспечение кредитов на модернизацию или покупку домов для ветеранов;

– ограничения, определённые конкретными финансовыми показателями. Например, законом штата Дэлавер предусмотрено, что общая сумма долговых обязательств не может более чем в 1,6 раза превышать сумму планируемых



налоговых доходов штата, а выпуск облигаций с общей гарантией требует одобрения трёх четвертей членов законодательного органа. Кроме того, новый обеспеченный налоговыми доходами заём не должен превышать 5% планируемого чистого общего дохода штата за текущий год и не может быть выпущен, если совокупные ежегодные платежи по обслуживанию существующего долга превышают 15% планируемого общего дохода за текущий год в сумме с доходом целевого транспортного фонда за финансовый год, следующий за финансовым годом, в котором возникла задолженность [19].

Законом штата Висконсин предусмотрено, что вновь созданный долг за год должен быть не более 0,75% совокупной стоимости всей налогооблагаемой собственности штата, или сумма агрегированного государственного непогашенного долга на 1 января должна быть не более 5% совокупной стоимости всей налогооблагаемой собственности штата за вычетом суммы планируемых выплат по обслуживанию долга.

Чаще всего решение о привлечении заёмных средств или изменений критериев для их привлечения принимается большинством голосов избирателей посредством референдума или голосования членов законодательного органа. Однако, во многих штатах привлечение заёмных средств на развитие особых инфраструктурных проектов, например, транспортной инфраструктуры, имеет исключительный приоритет.

Стоит отметить, что Калифорния – наиболее отягощённый долговыми обязательствами штат США (131,7 млрд долл. выпущенных облигаций без учёта иных задолженностей) имеет одно единственное ограничение верхнего предела субнационального долга: для выпуска облигаций требуется одобрение избирателей, при этом жесткие лимиты на размер долга отсутствуют [16].

Уровень совокупного облигационного долга 50-ти штатов США на начало 2010 года составлял 542,5 млрд долл., а на начало 2016 года – 843,2 млрд долл., на начало 2018 года – 885,7 млрд долл., то есть за 8 лет рост составил 163,3%. Общий государственный долг США в 2010-2018 годах увеличился с 11,9 трлн долл. до 20,2 трлн долл. (рост – 170,0%). Стоит заметить, что если в 2010–2016 годах темпы роста чистого облигационного долга штатов соответствовали темпам роста общего государственного долга США, то в 2016–2018 годах общегосударственный долг стал расти в два раза быстрее облигационного долга штатов [13; 14; 16; 18].

Таким образом, в США вопрос о контроле и регулировании государственного долга штатов возложено на правительства штатов. Конституционно разграниченные зоны ответственности между уровнями власти хоть и претерпевают изменения в сторону укрепления влияния федеральных органов власти над штатами, в вопросах субнациональной долговой политики следуют в целом исторически сложившимся критериям.

Самым низким уровнем долга среди развитых стран-членов Евросоюза обладает Эстония. По форме государственно-территориального устройства Эстония является унитарной республикой с одноуровневой системой местного самоуправления. После завершения административной реформы в октябре 2017 года в Эстонии насчитывается 79 муниципалитетов, в том числе 15 городских и



64 сельских [2].

Полномочия местного самоуправления устанавливаются Конституцией и властями самого муниципалитета, если это не противоречит предписаниям центрального правительства. Муниципалитеты всецело зависят от дотаций из центрального правительства, большая часть муниципальных доходов поступает из центрального бюджета [10].

Согласно Закону о госбюджете, государственная поддержка местным самоуправлениям – это уравнительный фонд и субсидии на определенные нужды. Объем выделяемых из уравнительного фонда и госбюджета отчислений начиная с 1994 года оговаривается на ежегодных переговорах уполномоченных представителей союзов самоуправлений (совет по сотрудничеству союзов самоуправлений) и представителей Правительства (правительственная комиссия) [12].

Регулирование заимствований субнациональных образований (муниципалитетов) Эстонии осуществляется в соответствии с предписаниями центрального правительства. В 2012 году в стране принят Закон о финансовом управлении местными органами власти (Local Government Financial Management Act). Муниципалитеты могут привлекать долгосрочные кредиты или облигационные займы, но только для финансирования инвестиционных проектов («золотое правило»). Согласно Закону на субнациональный (муниципальный) долг устанавливаются следующие лимиты:

– на конец отчетного года чистая задолженность может составлять шестикратную разницу между операционными доходами и операционными расходами завершеного отчетного года, но не должна превышать общую сумму операционных доходов того же отчетного года;

– если шестикратная разница между операционными доходами и операционными расходами составляет менее 60% от операционных доходов соответствующего отчетного года, чистый долг может составлять до 60% операционной выручки соответствующего отчетного года;

– чистый долг может превышать верхний предел чистого долга на общую сумму долговых обязательств, принятых для обеспечения промежуточной финансовой поддержки. При этом под промежуточной финансовой поддержкой понимается принятие на себя долговых обязательств в объеме целевого иностранного финансирования и связанного с ним полученного софинансирования в целях осуществления платежей в рамках соответствующего проекта до получения целевого финансирования и софинансирования;

– местное правительство может брать кредиты, выпускать облигации, брать на себя обязательства в том числе, обязательства по финансовой аренде и факторингу, на основании концессионных соглашений на обслуживание только для инвестиций (приобретения холдингов, акций и других долевых инструментов), для предоставления кредитов по обеспечению долговых обязательств подведомственных территориальных образований и во исполнение обязательств по кредитам, финансовой аренде и факторингу, выпущенным облигациям, а также обязательств, вытекающих из



концессионных договоров на оказание услуг;

– местное самоуправление может брать ссуды для управления денежными потоками при условии, что ссуда будет погашена к концу бюджетного года.

При нарушении порядка привлечения заёмных средств Законом предусмотрены меры по обеспечению финансовой дисциплины:

- если местное правительство или подразделение по управлению финансами местного самоуправления не соблюдает допустимую величину операционного результата или превышает верхний предел чистого долга по состоянию на конец отчетного года, Министерство финансов страны информирует заинтересованные местные органы власти о последствиях нарушения;
- если местное правительство или подразделение по управлению финансами местного самоуправления не соблюдает допустимую величину операционного результата или превышает верхний предел чистого долга по состоянию на конец двух последовательных отчётных лет, местное правительство должно подготовить план применения мер по обеспечению финансовой дисциплины.

Закон четко определяет порядок разработки и предоставления плана финансового оздоровления. При удовлетворительной оценке документа центральное правительство утверждает ряд мер помощи муниципалитету с чётко оговоренными условиями предоставления господдержки.

Ниже приведены данные о структуре государственного долга Эстонии с выделением субнационального долга (табл.1).

Таблица 1

Структура государственного долга Республики Эстония, млн евро [11]

Правительство	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
1. Центральное правительство	485	1195	1254	1375	1351	1508	1462	1449	1608
2. Местное самоуправление	542	567	680	755	727	709	757	735	752
Итого	1027	1752	1934	2130	2078	2217	2219	2174	2360

Рациональная долговая политика центрального правительства Эстонии позволила сократить абсолютный размер субнационального долга в 2015, 2016 и 2018 годах. Темпы прироста долга муниципалитетов сегодня сравнимо ниже темпов прироста долга центрального правительства.

Федеративная Республика Германия (далее – ФРГ) обладает крупнейшей экономикой в Евросоюзе. По способу образования ФРГ является конституционной децентрализованной федерацией. Федеральным органам власти переданы только те вопросы, которые не в состоянии эффективно решить субнациональные образования (Земли).

Основным документом-регулятором, устанавливающим долговые ограничения для земель, является Конституция ФРГ (The Basic Law for the Federal Republic of Germany). Согласно ст. 109 должны соблюдаться следующие принципы при привлечении долгового финансирования:



– Федерация и Земли должны быть автономными и независимыми друг от друга в управлении соответствующими бюджетами;

– Федеральное правительство и правительства Земель при контроле сбалансированности бюджетов должны действовать согласно ст. 104 Договора об учреждении Европейского союза (Treaty Establishing the European Community) в рамках поддержания общего экономического равновесия стран ЕС [9].

Федеральный бюджет и бюджеты Земель должны быть сбалансированы без использования заёмных средств. Федеральное правительство и правительства Земель в порядке исключения могут привлекать кредиты в целях временной поддержки при обвалах рынка, последствий финансовых кризисов, а также ликвидации стихийных бедствий и чрезвычайных ситуаций, вследствие которых есть риск потери финансового контроля и экономической устойчивости государства. Для таких исключительных ситуаций должен безотлагательно приниматься соответствующий план погашения долга.

При этом ст. 115 Закона устанавливает следующие критерии:

- ✓ заимствование средств, предоставление гарантий и (или) принятие на себя других обязательств, которые могут привести к расходам на их обслуживание в будущих переродах, должны быть утверждены соответствующими законами;
- ✓ доходы и расходы должны быть сбалансированы без привлечения заёмных средств, при этом расходы на обслуживание долга не должны превышать 0,35% ВВП [9].

С 2020 года надзор за соблюдением последнего критерия поручено Совету по стабильности (Stability Council).

Федеральные законы могут устанавливать принципы управления и планирования как Федерального бюджета, так и бюджетов Земель. Чтобы избежать рисков потери финансовой устойчивости бюджетов, федеральный закон предусматривает соблюдение:

1) постоянного надзора за управлением Федеральным бюджетом и бюджетами земель посредством контролирующего государственного органа Совет по стабильности (Stability Council);

2) условий и порядка выявления рисков финансовой устойчивости бюджетов;

3) основных принципов снижения рисков финансовой устойчивости бюджетов при создании и управлении программами [9].

Таким образом, с 2020 года в Германии начинает действовать «долговой тормоз» Федерального правительства: возможности привлечения заёмных средств будут ограничены жесткими законодательными рамками. К примеру, нельзя будет «брать пример» с долговой политики США, где отсутствие централизованного контроля привело к беспрецедентному раздуванию субнационального долга (долгов штатов) и, как следствие, – к увеличению расходов на обслуживание долга, снижению возможностей бюджета финансировать актуальные государственные задачи без привлечения дополнительных заёмных средств.



При этом контроль за соблюдением установленных долговых лимитов в ФРГ будет возложен на специализированный совместный государственной власти орган Федерации и земель – Совет по стабильности (Stability Council). Совет был создан еще в 2010 году для контроля федерального правительства и правительств земель в плане ограничения риска возникновения долговых проблем и последующих чрезвычайных бюджетных ситуаций.

Деятельность Совета регулируется статьей 109а Конституции ФРГ. В его состав со стороны федерального правительства входят министр финансов, министр экономики и энергетики, а со стороны регионов – министры финансов земель. Совет по стабильности собирается два раза в год. Первая встреча состоялась 28 апреля 2010 года [17].

В случае выявления критической бюджетной ситуации для федерального правительства или правительств земель Совет согласовывает программы спасения с соответствующим правительством. Как правило, такие программы рассчитаны на пять лет, содержат требования по ограничению новых заимствований, меры по реструктуризации долга. В случае несоблюдения предложенных мер или их недостаточности Совет инициирует более жёсткий контроль над управлением соответствующим бюджетом. Если после полной реализации мер по реструктуризации ситуация с бюджетным кризисом не нормализована, должна быть предложена другая программа спасения.

Об эффективности контроля за долговой политикой земель можно судить по следующим мерам. На совещании Совета по стабильности 15 октября 2010 года долговая ситуация в Землях Берлин, Бремен, Саар и Шлезвиг-Гольштейн была признана чрезвычайной. В срочном порядке были разработаны и согласованы программы спасения, их выполнение отслеживалось на каждом полугодовом заседании Совета. Кроме того, Наблюдательный совет контролировал обязательства, которые Земли Берлин, Бремен, Саар, Саксония-Ангальт и Шлезвиг-Гольштейн должны были исполнить до 2019 года в рамках условий предоставления господдержки. Завершение выполнения программы санации для Берлина и Шлезвиг-Гольштейна было объявлено в конце 2016 года. Поскольку Земли Бремен и Саар не смогли выполнить требования в отношении ключевых показателей эффективности, предыдущая программа санации была расширена [17].

Для оценки возникновения возможной кризисной ситуации Совет по стабильности использует четыре ключевых показателя, расчёт и анализ которых проводится за два предыдущих года:

1) структурный финансовый дефицит на человека (финансовый дефицит, скорректированный с учётом финансовых операций и циклических воздействий) в евро на одного жителя; в качестве порогового значения используется среднее значение по стране (200 евро на чел.); для финансового планирования в целях учёта возможных экономических спадов норматив обычно увеличивается на 100 евро на человека;

2) коэффициент долгового финансирования (отношение нового долга к скорректированным расходам). Пороговое значение – среднее значение по стране плюс 3%, для финансового планирования – плюс 4%;



3) доля платежей по обслуживанию долга к налоговым поступлениям без учёта безвозмездных поступлений и дотаций из федерального бюджета, а также транспортного налога. В качестве порогового значения используется среднее значение по стране: для Земель составляет 140%, для городов федерального значения – 150%, для финансового планирования увеличивается на 1%;

4) сумма долга в расчёте на человека в конце года (сумма долга в расчёте на количество граждан по состоянию на 31 декабря текущего финансового года). В качестве порогового значения используется среднее значение по стране: для Земель – 130%, для городов федерального значения – 220%, для финансового планирования увеличивается на 200 евро в год. Как правило, этот показатель начинает вызывать опасения при превышении пороговых значений в двух или более периодах.

Совет по стабильности признает бюджетную ситуацию критической в случае несоответствия установленным пороговым значениям хотя бы трёх показателей. Подобный анализ позволяет легко оценить бюджетную ситуацию каждой Земли. Кроме того, оцениваются соглашения о планах по санации, осуществляется транспарентный мониторинг их соблюдения, что оказывает положительное пассивное давление на Земли, попавшие под санацию. При расчёте средних по стране пороговых значений показателей долговой устойчивости учитываются возможные экономические спады. Механизм финансового планирования позволяет выявить на ранней стадии негативные тенденции и потенциальные бюджетные кризисы.

Вместе с тем, представляется, что недостатком применяемого в ФРГ механизма контроля и снижения финансовых долговых рисков является ориентация на расчёт средних по стране пороговых значений показателей долговой устойчивости. В этом случае существует риск, что негативные тенденции или возможные кризисные ситуации в бюджетной сфере не будут выявлены, если значительная часть Земель достигнет худших показателей бюджета и, таким образом, снизят средний показатель по стране.

Основным недостатком функционирования самого Совета по стабильности является отсутствие строго структурированного санкционного механизма. При отсутствии соблюдения планов оздоровления на saniруемой территории выявляется фактическое отсутствие желаемого результата и только в этом случае разрабатываются и применяются новые программы восстановления.

Вместе с тем, следует отметить, что Совет по стабильности является важным инструментом для мониторинга бюджетов правительств земель. Регулярные публикуемые Советом отчёты формируют актуальное представление о состоянии субнационального долга и финансовой устойчивости Земель.

Обобщение опыта ряда государств в области построения механизма регулирования субнационального долга позволяет сделать следующие выводы:

1) на правительства субнациональных образований (штатов, муниципалитетов, земель) возлагается разработка и проведение долговой политики, а также ответственность за её результаты, но общий контроль осуществляется федеральным центром;



2) осуществление заимствований субнациональными образованиями невозможно без предварительно сформированного и опубликованного развёрнутого стратегического плана на среднесрочный период;

3) долговое финансирование носит целевой характер, способствует росту налоговой базы или снижению расходов субнационального образования.

1.3. Совершенствование методов формирования и реализации долговой политики субнациональных образований (на примере субъектов РФ)

В России контроль уровня долговой нагрузки на бюджеты субъектов РФ ведёт Министерство финансов России и независимые рейтинговые агентства.

Минфин России на своём официальном сайте ежемесячно публикует данные о размере и структуре государственного долга по каждому субъекту РФ. Так, на 1 ноября 2020 года объём совокупного государственного долга субъектов РФ составил 2 193,7 млрд рублей. Долговые обязательства отсутствовали только у г. Севастополь и Сахалинской области [3].

Рейтинговое агентство «РИА Рейтинг» ежемесячно составляет и публикует рейтинг субъектов РФ по уровню долговой нагрузки, отражающий картину распределения региональных долгов и их динамику. В рейтинге используются данные Федерального казначейства и Минфина России о долговых обязательствах субъектов РФ. В качестве меры долговой нагрузки в рейтинге агентства «РИА Рейтинг» используется отношение государственного долга субъекта РФ на определенную дату (начало месяца) к налоговым и неналоговым доходам регионального бюджета за последние двенадцать месяцев. Ниже приведён список 10 самых «благополучных» субъектов РФ по уровню долговой нагрузки (табл. 2).

Учитывая уровень текущей субнациональной задолженности, государство продолжает конкретизировать для субъектов РФ общие ограничительные рамки проведения ими долговой политики.

Установлены границы «долговой ответственности» субъекта РФ. Кроме того, с 2019 года введено понятие «долговая устойчивость», прописан механизм градации субъектов РФ и муниципальных образований. Возможности заёмно-долговой деятельности конкретного субъекта РФ теперь определяются его текущей долговой устойчивостью.

С 1 января 2020 года оценка долговой устойчивости субъекта РФ осуществляется Минфином России с использованием ряда показателей [1]:

1) объём годолга субъекта РФ к общему объёму доходов бюджета без учёта безвозмездных поступлений (безвозмездных поступлений и (или) поступлений налоговых доходов по дополнительным нормативам отчислений от налога на доходы физических лиц);

2) годовая сумма платежей по погашению и обслуживанию госдолга субъекта РФ, возникшего по состоянию на 1 января очередного финансового года, без учёта платежей, направляемых на досрочное погашение долговых



обязательств со сроками погашения после 1 января года, следующего за очередным финансовым годом, к общему объёму налоговых и неналоговых доходов бюджета субъекта РФ и дотаций из бюджетов бюджетной системы РФ;

3) доля расходов на обслуживание госдолга субъекта РФ в общем объёме расходов бюджета, за исключением объёма расходов, которые осуществляются за счёт субвенций, предоставляемых из бюджетов бюджетной системы РФ;

4) доля краткосрочных обязательств в общем объёме госдолга субъекта РФ.

Таблица 2

Топ-10 рейтинга субъектов РФ по уровню долговой нагрузки по состоянию на 1 октября 2020 года

Субъект РФ	Объём госдолга, млрд рублей	Долговая нагрузка, процентов	Доля бюджетных кредитов в объёме госдолга, процентов	Доля коммерческих кредитов в объёме госдолга, процентов
Севастополь	Отсутствует	-	-	-
Сахалинская область	Отсутствует	-	-	-
Москва	30,0	1,2	0,0	0,0
Тюменская область	3,0	1,9	11,0	0,0
Ленинградская область	2,8	2,1	98,0	0,0
Алтайский край	1,9	3,2	100,0	0,0
Ханты-Мансийский АО	13,0	5,4	0,0	0,0
Приморский край	5,0	5,7	68,0	0,0
Республика Крым	3,5	7,7	100,0	0,0
Владимирская область	3,9	8,2	100,0	0,0
В целом по всем субъектам РФ	2 178,2	24,5	40,0	19,0

Примеч. Составлено авторами на основе [4]

При этом Минфин России вправе вводить дополнительные показатели оценки долговой устойчивости субъекта РФ.

В результате каждый субъект РФ подлежит отнесению к одной из следующих групп заёмщиков: с высоким уровнем долговой устойчивости, средним уровнем долговой устойчивости или низким уровнем долговой устойчивости. В зависимости от группы к субъекту РФ применяются определённые требования (ограничения) на осуществление заёмно-долговой деятельности. Перечень субъектов РФ, отнесённых к группам заёмщиков, формируется Минфином РФ не позднее 1 октября текущего финансового года.

Предлагается дополнить анализ долговой устойчивости субъекта РФ следующими показателями:



1) сумма долговых обязательств на душу населения. Показатель характеризует уровень задолженности каждого жителя субъекта РФ из расчёта общей численности населения. Он позволяет определить долговую нагрузку с корректировкой на демографическую дифференцированность регионов;

2) отношение суммы государственных долговых обязательств субъекта РФ на душу населения к среднемесячному доходу на душу населения. Показатель учитывает дифференцированный уровень дохода населения субъектов РФ;

3) отношение суммы долга к ВРП (валовому региональному продукту) субъекта РФ. Показатель характеризует государственную долговую нагрузку на экономику субъекта РФ.

Нормативные значения предлагаемых показателей могут зависеть от принятой экономической модели хозяйствования на территории субъекта РФ, и должны соответствовать основным направлениям долговой политики, проводимой государством.

Аналоги предлагаемых показателей рассчитывается в субнациональных долговых отчётах многих развитых стран мира.

Весьма важным вопросом является выбор показателей эффективности проводимой субнациональной долговой политики. Для этого нами предлагается использовать ряд показателей применительно к субъектам РФ:

1) коэффициент закрепления дефицита бюджета субъекта РФ. Показатель предлагается определять путём соотнесения дефицита бюджета субъекта РФ, фактически сложившегося за определённый календарный год, и прироста государственного долга субъекта РФ за тот же период. Данный коэффициент показывает, какой объём фактического бюджетного дефицита (в рублях) привёл к образованию 1 руб. нового долга. С точки зрения определения влияния дефицитности бюджета на образование долговых обязательств можно утверждать, что, чем меньше значение коэффициента, тем хуже администрируются дефицит и образование долговых обязательств финансовым департаментом (министерством финансов) субъекта РФ;

2) коэффициент государственной заёмной активности субъекта РФ, или коэффициент закрепления масштаба заимствований. Показатель предлагается определять путём соотнесения масштаба государственных заимствований, осуществленных субъектом РФ в течение календарного года, и прироста государственного долга субъекта РФ за тот же период. При этом масштаб заимствований отражает только сумму операций, произведённых по всем возможным формам заимствований (размещение государственных ценных бумаг субъекта РФ, получение субъектом РФ бюджетных и/или банковских кредитов). Ряд операций могут повторяться несколько раз и завершаться в течение того же финансового года (например, погашение ценных бумаг, погашение кредита) и поэтому не включаются в размер долговых обязательств по окончании года (на начало следующего за отчётным года). Таким образом, данный коэффициент показывает, какой объём фактически проводимых заимствований (в рублях) приводит к образованию 1 руб. нового долга. При этом более низкий уровень преобразования осуществляемых в течение года заимствований в объём реальных долговых обязательств по итогам года (то



есть более высокое значение коэффициента государственной заемной активности субъекта РФ) свидетельствует о большей эффективности проводимой субъектом РФ долговой политики [7, с. 63–64].

Также целесообразно определять ряд показателей, характеризующих уровень сбалансированности бюджета субъекта РФ. Расчёт показателей строится на соотношении прироста доходов, расходов и долговых обязательств субъекта РФ. С их помощью можно корректировать долговую политику субнациональных образований на предстоящий период. К таким показателям предлагается отнести следующие:

1) размер прироста доходов на 1 руб. прироста расходов бюджета субъекта РФ. Показатель позволяет судить об уровне сбалансированности бюджета. Бюджет стремится к профициту (значение показателя больше единицы), темп роста доходов всегда превышает темп роста расходов, при примерном равенстве темпа роста доходов и расходов (значение показателя близко к единице) отмечается стагнация, при обратной ситуации (значение показателя между единицей и нулем) – риск появления или увеличения дефицита бюджета;

2) размер прироста долговых обязательств на 1 руб. прироста доходов. Показатель отражает, насколько темп прироста долга опережает темп прироста доходов. Смысл показателя состоит в предвидении критической долговой нагрузки на бюджет субъекта РФ. Чем ближе значение показателя к нулю, тем более медленными темпами растет долговая нагрузка субъекта РФ.

Важным инструментом повышения эффективности долговой политики субнациональных образований стоит считать формирование высокого кредитного рейтинга субъекта РФ, поскольку это не только даёт возможность получить статус эмитента, но и снижает стоимость заимствований, а, следовательно, удешевляет стоимость долга.

В настоящее время субъекты РФ вправе осуществлять государственные внешние заимствования в целях финансирования дефицита бюджета субъекта РФ, а также для погашения долговых обязательств субъекта РФ, выраженных в иностранной валюте только при наличии у субъекта РФ кредитного рейтинга не ниже уровня, устанавливаемого Правительством РФ, от одного или нескольких осуществляющих рейтинговые действия юридических лиц, перечень которых определяется Правительством РФ [1].

Сегодня в России работают четыре национальных рейтинговых агентства, аккредитованных Минфином России: АО «АКРА», АО «Эксперт РА», ООО «НРА», ООО «НКР». Также аккредитованы рейтинговые агентства «большой тройки»: S&P, Moody's и Fitch. Ни одно российское рейтинговое агентство не имеет такой длительной истории профессиональной деятельности и мирового признания, как зарубежные. Однако, для работы с партнерами на внутреннем рынке рейтинги национальных рейтинговых агентств являются более адекватными и удобными. Пользователями рейтингов национальных агентств являются, прежде всего, отечественные инвесторы.

Ниже приведена информация о текущем (по состоянию на 13.12.2020 г.) рейтинге от АО «АКРА» по субъектам РФ, чьи рейтинги были обновлены в октябре-декабре 2020 года (табл.3).



Таблица 3

Рейтинги ряда субъектов РФ, являющихся эмитентами [5]

Субъект РФ	Рейтинг	Прогноз	Дата присвоения/пересмотра
Хабаровский край	BB+(RU)	Стабильный	10.12.2020
Оренбургская область	A+(RU)	Стабильный	08.12.2020
Краснодарский край	AA-(RU)	Стабильный	26.11.2020
Томская область	BBB(RU)	Стабильный	19.11.2020
Челябинская область	AA(RU)	Стабильный	10.11.2020
Ямало-Ненецкий АО	AAA(RU)	Стабильный	10.11.2020
Санкт-Петербург	AAA(RU)	Стабильный	10.11.2020
Липецкая область	AA(RU)	Стабильный	05.11.2020
Тамбовская область	BBB+(RU)	Стабильный	03.11.2020
Самарская область	AA(RU)	Стабильный	02.11.2020
Республика Мордовия	B(RU)	Стабильный	23.10.2020
Тверская область	A-(RU)	Стабильный	19.10.2020
Московская область	AA+(RU)	Стабильный	16.10.2020

Как видно из табл. 3, среди отмеченных регионов самый высокий рейтинг AAA(RU) имеют Ямало-Ненецкий АО и г. Санкт-Петербург. Это означает максимальный уровень кредитоспособности, то есть кредитный рейтинг финансовых обязательств Правительства РФ. Рейтинг BBB+(RU) Тамбовской области соответствует умеренному уровню кредитоспособности, при этом присутствует более высокая чувствительность к воздействию неблагоприятных перемен в коммерческих, финансовых и экономических условиях в Российской Федерации. Рейтинг BB+(RU) Хабаровского края означает умеренно низкий уровень кредитоспособности; кредитоспособность устойчива в краткосрочной перспективе, однако присутствует высокая чувствительность к воздействию неблагоприятных перемен в коммерческих, финансовых и экономических условиях в Российской Федерации.

У каждого рейтингового агентства имеется собственная методология оценки финансового состояния экономических субъектов. Но в целом ключевые критерии весьма схожи и базируются на общепризнанных мировых научных подходах экономического анализа.

Выводы

Современная практика реализации долговой политики субнациональными образованиями в определённом смысле является компромиссом различных теоретических взглядов на проблему дефицитного финансирования государственных расходов публично-правовых образований. По сути, государство признаёт наличие определённого позитивного воздействия субнационального долга на развитие региональной экономики, допускает возможность долгового финансирования региональной экономики.



Субнациональный долг является важной составляющей экономической системы государства, так как отношения по поводу формирования, обслуживания и погашения долга выступают индикаторами состояния финансов региона, его инвестиционной привлекательности и т.п.

Содержание долговой политики на субнациональном уровне отличается от долговой политики на уровне государства в целом (на национальном, федеральном, правительственном). Это обусловлено разным уровнем компетенции федеральной и региональной властей. Как правило, государство в той или иной степени регламентирует проведение субнациональными образованиями заёмно-долговой деятельности, закладывая в бюджетное законодательство (или Конституцию страны) ряд ограничений по целям заимствований, размеру заимствований, предельному размеру долговых обязательств, предельному размеру расходов на обслуживание и погашение долга. Вместе с тем в ряде стран субнациональные образования сами ужесточают федеральные критерии (ограничения) либо имеют более широкие полномочия по их установлению.

Несомненно, накопленный рядом стран положительный опыт в области проведения долговой политики на субнациональном уровне представляет интерес и в определённой мере может быть применен другими странами.

В России политика управления государственным долгом на субфедеральном уровне существенно отличается от политики управления федеральным долгом. Это обусловлено рядом факторов.

Важнейшим элементом финансовой безопасности России стоит считать долговую устойчивость национальной экономики, в том числе долговую устойчивость субнациональных образований, так как долговые обязательства российских регионов – это всегда условные обязательства государства (федерального бюджета). Стоит заметить, что российское бюджетное законодательство не предусматривает институт банкротства регионов.

В этой связи вполне логично, что федеральная и региональная власти обладают в России разным уровнем компетенции в отношении регулирования субнационального долга: именно государство жестко регламентирует проведение регионами заёмно-долговой деятельности, закладывая в бюджетное законодательство ряд ограничений на размер заимствований, предельный размер долговых обязательств, предельный размер расходов на обслуживание и погашение долга субъектов РФ.

В настоящее время в России создана система мониторинга долга регионов. Согласно правилам, заложенным в Бюджетном кодексе РФ, Минфин РФ периодически оценивает уровень долговой устойчивости каждого субъекта РФ.

В работе предложен ряд показателей, дополняющих механизм долгового прогнозирования и планирования, а также методику оценки эффективности долговой политики субъектов РФ. Показана важность применения механизма формирования кредитного рейтинга субъектов РФ.



ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМИ І ЗАДАЧІ МЕНЕДЖЕРА ЮВЕЛІРНОГО ПРОИЗВОДСТВА В УМОВАХ МАЛОГО БІЗНЕСА

ПРОБЛЕМИ ТА ЗАДАЧІ МЕНЕДЖЕРА ЮВЕЛІРНОГО ВИРОБНИЦТВА

В УМОВАХ МАЛОГО БІЗНЕСУ

PROBLEMS AND TASKS OF THE JEWELRY MANAGER

IN THE CONDITIONS OF SMALL BUSINESS

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-021

Вступ

У сучасних умовах господарювання необхідною складовою ефективною виробничо-господарської діяльності будь-якого підприємства є забезпечення його менеджерами відповідного профілю і необхідного рівня кваліфікації.

Сьогодні менеджери ювелірного виробництва повинні мати високий рівень інженерно-економічних знань, а також мати якості традиційного менеджера, бути кваліфікованими технологами, економістами, здатними оцінювати ефективність виробництва і розроблюваних нових ювелірних виробів [1].

У практичній діяльності кожного ювелірного підприємства прийняття менеджерами ефективних управлінських рішень з питань формування та аналізу товарної політики підприємства мають суттєве значення. Ці рішення повинні підкріплюватися економічними розрахунками, які в сучасних умовах необхідно проводити на високому професійному рівні, а також вони повинні бути своєчасними і обґрунтованими, від чого залежить ефективність функціонування всієї виробничої системи і, в першу чергу, товарна політика ювелірного підприємства.

2.1. Формування власних фінансових ресурсів в умовах малого бізнесу

Проблема пошуку фінансових ресурсів для забезпечення інвестиційно-інноваційної діяльності ювелірних підприємств в умовах малого бізнесу є вкрай гострою, а можливості є обмеженими.

Тому, першочерговою задачею кожного ювелірного підприємства є аналіз і формування власних фінансових ресурсів, мета якої - виявлення потенційних можливостей цих ресурсів та встановлення їх відповідності темпам розвитку підприємства [2, 3]. Загальна потреба у власних коштах визначається з врахуванням:

- загальної потреби в капіталі на кінець планового періоду;
- планової питомої ваги власного капіталу в загальній його сумі;
- суми власного капіталу на початок планового періоду;
- суми прибутку, спрямованого на споживання в плановому періоді.

З метою вибору альтернативних джерел формування власних фінансових ресурсів необхідно проводити оцінку вартості їх залучення з різних джерел. Забезпечення максимального обсягу залучення власних фінансових ресурсів здійснюється за рахунок внутрішніх джерел, першочерговими з яких є сума



чистого прибутку та амортизаційні відрахування [4, 5].

В умовах самофінансування, що частіше має відношення до ювелірного виробництва в умовах малого бізнесу, необхідні фінансові кошти підприємство бере з фонду накопичення, який створюється відрахуванням в нього визначеної частки прибутку від реалізації ювелірних виробів.

Якщо ж підприємство придбає ліцензію на розробку нових ювелірних виробів та технологію їх виготовлення, тоді сумарні витрати на інноваційну діяльність ($B_{\text{сум}}$) будуть дорівнювати:

$$B_{\text{сум}} = B_{\text{ліц}} + B_{\text{об}} + B_{\text{осн}} + B_{\text{мн}} + B_{\text{тн}} + B_{\text{з}} + B_{\text{НВ}} + B_{\text{лік}} , \quad (1)$$

де $B_{\text{ліц}}$ - вартість ліцензії; $B_{\text{об}}$ - вартість придбання необхідного обладнання; $B_{\text{осн}}$ - витрати на розробку, виробництво необхідної оснастки та інструменту; $B_{\text{мн}}$ - витрати на монтаж та налагодження обладнання; $B_{\text{тн}}$ - витрати на технологічну підготовку виробництва; $B_{\text{з}}$ - вартість виробничих запасів; $B_{\text{НВ}}$ - витрати незавершеного виробництва; $B_{\text{лік}}$ - ліквідаційна вартість обладнання.

На час освоєння виробництва до сумарних витрат додаються додаткові (постійні $B_{\text{пост}}$ та змінні $B_{\text{зм}} Q_{\text{осв}}$) витрати з врахуванням обсягу виробництва ($Q_{\text{осв}}$) в період освоєння.

Тоді витрати на освоєння виробництва інноваційної діяльності ($B_{\text{осв}}^{\text{ін}}$) дорівнюють:

$$B_{\text{осв}}^{\text{ін}} = B_{\text{сум}} + B_{\text{зм}} Q_{\text{осв}} + B_{\text{пост}} . \quad (2)$$

Якщо фінансові кошти для інноваційної діяльності ювелірного виробництва формуються з прибутку випуску старих виробів (P_c), тоді фонд накопичення формується протягом періоду (T), коли буде одержана необхідна сума.

Величина цього прибутку (P_c) дорівнює:

$$P_c = (C_c - B_{\text{зм}}^c) Q_c - B_{\text{пост}}^c . \quad (3)$$

Тоді питома вага відрахувань в фонд накопичення для фінансування інноваційної діяльності ($\alpha_{\text{ін}}$) ювелірного виробництва визначається за формулою:

$$\alpha_{\text{ін}} = \frac{B_{\text{осв}}^{\text{ін}}}{P_c T} , \quad (4)$$

де $0 < \alpha_{\text{ін}} < 1$.

Якщо $\alpha_{\text{ін}} > 1$, тоді власних фінансових коштів для інноваційної діяльності ювелірного виробництва недостатньо.

В умовах ринкової економіки попит на ювелірні вироби, як функція витрат на інноваційну діяльність $C = f(I)$, може бути представлений виразом [6]:

$$C = kI^\varepsilon , \quad (5)$$

де C - попит на ювелірні вироби; I - витрати на впровадження інноваційної діяльності; ε - еластичність попиту на інноваційну діяльність; k - деяка постійна величина.



В цьому випадку прибуток (або збиток) ювелірного підприємства може бути представлений рівнянням:

$$P = (C - B_{зм}) \cdot C - B' - B_{пост}, \quad (6)$$

де P - прибуток (збиток) ювелірного підприємства; C - ціна ювелірного виробу; $B_{зм}$, $B_{пост}$ - відповідно змінні і постійні витрати; B' - сукупна величина витрат.

Після перетворень вихідний вираз для умови оптимізації величини витрат на інноваційну діяльність щодо визначення оптимального бюджету ювелірного підприємства дорівнює:

$$\frac{C - B_{зм}}{C} \cdot \frac{dC}{dB'} \cdot \frac{B'}{C} - \frac{B'}{C \cdot C} = 0. \quad (7)$$

Далі одержуємо оптимальну величину витрат на інноваційну діяльність (B_{opt}):

$$B_{opt} = [\varepsilon (C - B') a]^{\frac{1}{1-\varepsilon}}, \quad (8)$$

де $a = \frac{C}{I^\varepsilon}$, $0 < \varepsilon < 1$.

Наведені залежності дозволяють практично оцінити оптимальний рівень витрат, що йдуть на впровадження інноваційних ювелірних виробів. Якщо критичний рівень витрат перевищує величину чистого прибутку за минулий період, тоді слід тимчасово відмовитись від інноваційних виробів, так як вони себе не оправдовують. При умові, що витрати менше чистого прибутку, слід впровадити інноваційні вироби, тобто керівництво ювелірного підприємства може приймати рішення про активізацію діяльності ювелірного виробництва на інноваційному ринку.

Знайти спонсорське забезпечення для ювелірної галузі складно. Це пояснюється тим, що:

- попит на ювелірні вироби задовольняється виробництвом;
- асортимент ювелірних виробів є достатньо визначеним на основних ринках збуту;
- кількість ювелірних майстерень і підприємств перевищує потребу в ювелірних виробках.

Саме ці аспекти відхиляють бажання інвестувати у ювелірну галузь, оскільки «вклад» в ювелірне виробництво не може гарантувати конкретний прибуток.

Новостворені ювелірні майстерні та підприємства залишаються діючими лише за рахунок знаходження нового дизайну чи задоволення певної частки населення. Лише створивши власний ринок збуту, можна позбутися конкуренції, в інакшому випадку ювелірні майстерні і підприємства змушені ділити прибуток між собою і постійно залишатись на одному рівні без подальшого розвитку.

Через це для створення ювелірної майстерні чи підприємства використовують власні вкладення інвестицій шляхом повного чи поступового



створення робочого місця, що передбачає придбання базового обладнання, з подальшим дооблаштуванням робочого місця вже в процесі ювелірного виробництва, що відбувається за рахунок вкладення зароблених коштів на базовому обладнанні у більш професійне або вузькоспеціалізоване обладнання.

2.2. Сучасні технології ювелірного виробництва

В умовах сьогодення ювелірна справа розвивається стрибкоподібно, що пов'язано з достатньо визначеним напрямком технології виробництва ювелірних виробів.

Процеси створення ювелірних виробів лишаються незмінні на відміну від їх конструктивних особливостей. Ювелірна галузь розвивається за рахунок науково-технічного прогресу. При появі нових технологій, що можуть бути задіяні для створення ювелірних виробів, і є економічно доцільні, вони стають невід'ємною складовою сучасної технології ювелірного виробництва [7-9].

Так за останні десять років ювелірна галузь розвивається у напрямку 3D-технологій (друку з воску та полімерів заготовок ювелірних виробів, що у подальшому піддаються процесам литва). 3D-технології є суттєвим кроком у ювелірній галузі, що значно скорочує економічні витратні показники та допомагає вивести якість виробництва на новий вищий рівень.

Також одним з новітніх напрямків ювелірної галузі є створення прикрас з «нових» різноманітних сплавів титану та деяких інших металів. Це принесло у ювелірну галузь різноманіття, різнобарв'я, що забезпечили унікальні хімічні властивості титану та його легування. Проте слід зазначити, що титан не є дорогоцінним металом, і тому це є явним відхиленням від ювелірної галузі. При всій красі і унікальності кольорів та віртуозній структурі виробів з титанових сплавів, більшість фоловерів ювелірних прикрас надають перевагу класиці, а саме дорогоцінним металам, і незмінно – золоту.

На сьогодні технологія є тим фактором, який чинить найбільший вплив на продуктивність та ефективність праці ювелірного виробництва, так як прогресивна технологія веде до їх зростання, але щоб технологія сприяла цьому зростанню, керівництво ювелірного виробництва повинне збалансувати можливості технології як з потребами людей, так і з кількістю працівників, які будуть виконувати замовлення.

2.3. Планування оптимального найму працівників

Саме персонал ювелірного виробництва зі своїми знаннями і досвідом визначає можливості досягнення високої якості та продуктивності праці, що доцільно розглядати у взаємозв'язку.

В умовах малого бізнесу, приймаючи рішення про найм додаткового працівника, необхідно також порівняти вартість ювелірного виробу, який буде вироблений цим працівником, з витратами, пов'язаними з його наймом [10, 11].



Гранична дохідність праці (G_{np}) дорівнює граничному доходу, помноженому на величину граничного продукту праці (ΔG_{np}), тобто

$$G_{np} = G_n \cdot \Delta G_{np}, \quad (9)$$

де G_{np} — гранична дохідність праці; G_n — граничний дохід ювелірного виробництва; ΔG_{np} — граничний продукт праці, тобто величина, на яку збільшився обсяг випуску ювелірних виробів внаслідок залучення одного працівника.

Величина граничної дохідності праці показує, що дає залучення одного додаткового працівника, найм якого водночас збільшує витрати на величину його заробітної плати. Тобто, ефект залучення додаткового працівника, що відображається на обсязі прибутку виробництва, дорівнює граничній дохідності за винятком приросту фонду заробітної плати.

Чисельність зайнятих працівників в малому бізнесі ювелірного виробництва буде оптимальною, якщо заробітна плата працівників дорівнюється граничній дохідності їх праці.

Таким чином, менеджер ювелірного виробництва в умовах малого бізнесу повинен користуватися правилами оптимального найму працівників:

- збільшувати прийом працівників до тих пір, доки гранична дохідність праці буде вища від рівня їх заробітної плати;
- скорочувати чисельність працівників, коли гранична дохідність буде нижча рівня їх заробітної плати.

2.4. Проблеми якості ювелірних виробів

Фахівці-менеджери повинні вивчати прийнятні способи виробництва нових ювелірних виробів, досліджувати проблеми якості і розробляти заходи для їх забезпечення.

Кожен ювелірний виріб має відповідати стандартам якості, які передбачені процесом його виробництва та позначкою у вигляді штампованого клейма на поверхні прикраси [7]. Згаданий штамп — це проба, яка вказує на сорт сплаву, а саме — на відсоткову долю основного металу в даному сплаві. Проби можуть містити різні символи і відображати інформацію про сплав у різних системах вимірювання. В ювелірному виробництві існують такі види проб: метрична, каратна, золотникова. Кожна з них має власну систему позначень, що відповідають кількості основного компонента сплаву дорогоцінних металів.

Проба має бути зазначена на ювелірному виробі лише після його перевірки на відповідність відсоткового вмісту металів без зайвих домішок, що утворюють собою сплав конкретного сорту. Якщо певний виріб містить потрібну кількість усіх легувальних компонентів, він відповідає пробі і може бути проклеймованим. Однак, щоб досягнути якості сплаву, що пройде перевірку, потрібно ретельно підбирати вихідні компоненти — чисті метали, які в подальшому легують і утворюють бажаний нами сплав.



Ювелірне виробництво переважно забезпечується дорогоцінними металами з придбаного металобрухту, що представляє собою ювелірні прикраси, котрі вийшли з експлуатації з певних причин. Кожен виріб, що є у металобрухті, відповідає конкретній пробі металу, проте, щоб отримати у виробництві якісну відливку з потрібним хімічним складом і бажаними технічними властивостями сплаву, пряме переплавлення недоцільне, оскільки залишає велику вірогідність, що сплавлений дорогоцінний брухт не відповідатиме бажаним якостям. Це пов'язано з рядом причин, серед яких є процеси вигорання металів при плавці і вірогідність невідповідності проби на клеймованих виробках металобрухту. Відтак велику увагу приділяють очистці металу, а саме — перетворенню наявного дорогоцінного металобрухту у чистий метал найвищої проби, що не містить сторонніх домішок і в подальшому підійде для створення конкретного сплаву, не псуючи його своєю присутністю.

Інколи на ринку ювелірних виробів трапляються випадки, коли на прикрасі вказана конкретна проба, а склад сплаву їй не відповідає. Таким чином, покупець отримує низькоякісний ювелірний виріб за невідповідну вартість.

Аналіз специфіки технології ювелірного виробництва показав, що алгоритм якості інноваційних виробів повинен включати такі два напрямки в сучасних умовах кризи купівельної спроможності населення:

- орієнтація на відносно прості уніфіковані ювелірні вироби з середньою ціною (для споживачів з середнім достатком);
- орієнтація на ювелірні вироби найвищої споживчої якості і ціни (для споживачів з високим достатком).

Тоді це не зменшить попит на ювелірні вироби.

2.5. Пошук сировини і матеріалів для ювелірного виробництва

З метою задоволення потреб ринку, видобуток металевих руд дорогоцінних металів проводиться постійно. Проте ювелірна галузь лише частково забезпечує свої потреби сировини. Це пояснюється як тим, що кількість видобутку значно менше потреб ринку, так і тим, що у деяких випадках, придбання новоздобутих дорогоцінних металів значно дорожче ніж альтернативний їх пошук. Здебільшого основну кількість сировини забезпечує повторна переробка старих ювелірних виробів та їх аналогів.

Придбаний дорогоцінний металевий брухт пропонується по різним цінам і є доступним джерелом сировинного забезпечення. Здебільшого це сталі ювелірні вироби, які в подальшому піддаються технологічним процесам з очистки сплаву до чистого дорогоцінного металу і майбутньому легуванню.

В Україні процедура придбання дорогоцінного металевого брухту підпорядковується законодавству та піддається оподаткуванню. За даною процедурою працюють ломбарди, які при «прийнятті» у клієнтів дорогоцінностей, мають проводити документування кожного такого акту по придбанню. Ювелірні підприємства і майстерні також мають можливість отримати офіційне погодження даної операції, проте, як трапляється на



практиці – придбання дорогоцінного металевого брухту найчастіше відбувається незаконно та не супроводжується документуванням. Це трапляється через недосконалість податкової системи, а саме її напрямку у оподаткуванні і контролі робіт з дорогоцінними металами.

Як один з нюансів ювелірної галузі, більшість підприємств та майстерень не маючи дозволу на виготовлення ювелірних виробів, все ж займається даним напрямком. Майже неможливо відслідкувати, чи проводить підприємець виготовлення ювелірних виробів, не маючи на це законного погодження.

Висновки

Розглянуті в роботі питання вимагають подальшого уточнення і прив'язки до кожного конкретного ювелірного виробництва і поставлених замовниками завдань, які в свою чергу, охоплюють чисельність персоналу підприємства, фонд їх заробітної плати, витрати ювелірного виробництва та очікуваний прибуток. Таким чином, дії сучасних менеджерів ювелірного виробництва повинні бути спрямовані на прийняття ефективних управлінських рішень з метою попередження і ліквідування відхилень у функціонуванні його діяльності.



ГЛАВА 3. НОРМАТИВНЕ І ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ОБЕСПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СОВРЕМЕННИХ ПОЛОЖЕНЬ КОРПОРАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

*НОРМАТИВНЕ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПОЛОЖЕНЬ КОРПОРАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ
REGULATORY AND INSTRUMENTAL SUPPORT OF CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY MODERN PROVISIONS' IMPLEMENTATION IN UKRAINE*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-024

Вступ

Протягом останніх декількох десятиліть на перший план в менеджменті підприємств у світі в цілому виходили різні інструменти корпоративної соціальної відповідальності (КСВ). Це пов'язано з економічною ситуацією (стабільність або криза), з характером діяльності організації (комерційна, громадська або державна), з іншими причинами.

Водночас недостатньо уваги приділялось дослідженням аспектів нормативного та інструментального забезпечення здійснення корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) в Україні. Також необхідно розвивати вивчення цілей різних рівнів, а також внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування інструментів КСВ в управлінні організацією, зокрема в умовах національної економіки нашої держави.

3.1. Нормативне забезпечення реалізації сучасних положень корпоративної соціальної відповідальності в Україні

На сьогодні документами, що є основним джерелом ідей та засад для розбудови національної системи соціальної звітності й урахування українських національних розробок у цій сфері, є наступні:

- Глобальний договір ООН (UN Global Compact, 2000);
- Глобальна ініціатива щодо звітності (Global Reporting Initiative, GRI, 2000);
- Зелена книга ЄС “Популяризація європейських засад корпоративної соціальної відповідальності” (EU Green Paper “Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility”, 2001); Social Accountability International (SAI, 2001);
- Institute of Social and Ethical Accountability – “AccountAbility” (AA 1000, 2003);
- Total Quality Management; Конвенція ЄЕК ООН “Про доступ до інформації, участь громадськості в процесі прийняття рішень та доступ до правосуддя з екологічних питань (Орхуська конвенція)”;
- Конвенція МОП №44 “Про безробіття” (ст.ст. 1, 2);
- Конвенція МОП №87 “Про свободу асоціації та захист права на організацію”;



- Конвенція МОП №98 “Про застосування принципів права на організацію і ведення колективних переговорів”;
- Конвенція МОП №154 “Про колективні переговори” (ст.ст. 2, 5);
- Конвенція МОП №155 “Про безпеку та гігієну праці” (ст.ст. 2, 3, 5);
- Конвенція МОП №157 “Про збереження прав у галузі соціального забезпечення” (ст.ст. 2–6);
- Закон України “Про захист прав споживачів”;
- Закон України “Про якість та безпеку харчових продуктів та продовольчої сировини”;
- Закон України “Про колективні договори та угоди”;
- Указ Президента України “Про соціальний діалог”;
- Закон України “Про екологічний аудит”;
- Закон України “Про екологічну експертизу” тощо [1].

3.2. Інструментальне забезпечення реалізації сучасних положень корпоративної соціальної відповідальності в Україні

На першому рівні соціальної відповідальності бізнесу розташовується діяльність бізнесу, що характеризує його базову соціальну відповідальність. Відповідно до вимог базової СВБ роботодавці піклуються про розвиток бізнесу, дотримання вимог податкового законодавства, про якість продукції і відповідних послуг, створення нових технологій, дотримання етичних норм у конкуренції, розширення робочих місць, забезпечення гідної заробітної плати і нормальних умов праці працівникам.

Працівники беруть активну участь у підвищенні прибутку підприємства (компанії, корпорації), відповідально ставляться до якості продукції та послуг, здійснюють пошук нових промислових технологій і форм організації праці. Держава забезпечує умови для розвитку бізнесу, удосконалює податкову політику, захищає від тиску корупційних структур тощо.

Другий рівень – **нормативна соціальна відповідальність бізнесу**, що включає участь у вирішенні **значущих** соціально-економічних проблем суспільства відповідно до напрямків діяльності. Держава регулює цю діяльність, створює умови для її розвитку та вдосконалення. Як базова, так і нормативна соціальна відповідальність належать до кола **обов’язкових вимог до бізнесу**. Це не добровільна, а свідома відповідальність, що передбачає підвищену активність, ініціативність роботодавців і працівників.

Третій рівень соціальної відповідальності бізнесу – це **філантропія, ситуаційна благодійність**, надання допомоги тим, хто перебуває в скрутних обставинах тощо. Філантропія і благодійність – це форми прояву індивідуальної соціальної відповідальності бізнесменів. Важлива роль належить засобам масової інформації: необхідно відокремлювати справжню добродійність від показної. Державна підтримка філантропії регулюється Законом України “Про благодійну діяльність”, що передбачає можливість пільгового податкового режиму для благодійників.



Четвертий рівень соціальної відповідальності бізнесу – **наднормативна соціальна відповідальність**. Рівень включає участь у національних проєктах з вирішення **найгостріших** соціально-економічних проблем суспільства, надання допомоги при стихійних лихах і катастрофах тощо.

П'ятий рівень соціальної відповідальності характеризує відповідальність бізнесу **за майбутнє суспільства**, за духовний і культурний розвиток громадян. Рівень включає ініціативи, різні проєкти бізнесу в галузі науки, освіти, культури, дозвілля тощо [8].

Найбільш відомими інструменти КСВ на даний час є такі: етичні кодекси, карти етики, комітети з етики, соціальні ревізії, соціальні звіти, навчання етичній поведінці (тренінги), етичні експертизи, соціальне інвестування, система методів морального заохочення і покарання, соціальні комунікації [4].

Як показує практика менеджменту, для **оперативного управління** найбільше значення мають карти етики, система морального стимулювання, тренінги, соціальні ревізії. Вони забезпечують швидке вирішення поточних проблем управління організації, підвищують продуктивність праці, зміцнюють корпоративну культуру, знижують комунікативні витрати на робочому місці.

Для вирішення **тактичних завдань** найбільш дієвими виявляються комітети з етики, проведення етичних експертиз, етичне консультування. Створені для вирішення непередбачених резонансних завдань, вони позитивно впливають на суспільний імідж організації, зміцнюють корпоративну культуру, знижують ризики опортуністичної поведінки серед співробітників, змушують скорегувати методи досягнення цілей.

При досягненні **стратегічних цілей** на перший план виходять такі інструменти управління як етичні кодекси, соціальні звіти, соціальні інвестиції (соціальні програми), в тому числі філантропія. Вони підвищують репутацію та інвестиційну привабливість компанії, рівень довіри з боку ключових стейкхолдерів, знижують трансакційні витрати, ведуть до зростання капіталізації комерційної організації.

Інструменти КСВ представимо у таблиці 1.

Таблиця 1

Інструменти КСВ у розрізі різних рівнів управління і груп зацікавлених осіб (розробка автора на основі [2, 3])

Організаційний інструмент КСВ	Оперативне управління	Тактичне управління	Стратегічне управління
<i>Етичні кодекси</i>			Внутрішні стейкхолдери
<i>Карти етики</i>	Внутрішні стейкхолдери		
<i>Комітети з етики</i>		Внутрішні стейкхолдери	
<i>Соціальні ревізії</i>	Зовнішні стейкхолдери		



<i>Соціальні звіти</i>			Зовнішні стейкхолдери
<i>Навчання етиці</i>	Внутрішні стейкхолдери		
<i>Етична експертиза</i>		Зовнішні стейкхолдери	
<i>Етичне консультування</i>		Зовнішні стейкхолдери	
<i>Соціальні інвестиції</i>			Зовнішні стейкхолдери
<i>Моральне заохочення (покарання)</i>	Внутрішні стейкхолдери		
<i>Соціальні комунікації</i>		Внутрішні стейкхолдери	
<i>Сприяння розвитку КСВ з боку держави і суспільства</i>			Зовнішні стейкхолдери
<i>Розвиток державно-приватного партнерства задля розвитку громад і територій</i>			Зовнішні стейкхолдери
<i>Впровадження і розвиток програм енергозбереження та енергоефективності</i>			Зовнішні стейкхолдери

Інструменти корпоративної СВ доцільно розділити також на **внутрішні і зовнішні** в залежності від спрямованості на різні групи стейкхолдерів організації. Головні групи інтересів, які зачіпають етичні кодекси, навчання етичній поведінку, карти етики, система моральних заохочень і покарань та ін. – менеджмент організації, співробітники. Основне призначення соціальних звітів, соціальних інвестицій, соціальних експертиз - вплив на державу в особі її організацій, громадських організацій, місцевого співтовариства, споживачів, партнерів, інвесторів і т.п. Відповідно перша група інструментів відноситься до **внутрішніх**, а друга – до **зовнішніх** інструментів КСВ.

На впровадження та ефективність функціонування інструментів КСВ в управлінні організацією впливають різні чинники. Їх можна розділити на зовнішні і внутрішні.

До **зовнішніх чинників** слід віднести наступні:

+ **Рівень конкуренції в галузі.** Теорія та практика бізнесу свідчать, що соціальна відповідальність бізнесу виникає тільки на конкурентному ринку.

+ **Інституціоналізація діяльності ключових стейкхолдерів,** а саме: рівень розвитку цивільного, корпоративного та трудового законодавства;



наявність і впливовість громадських організацій (товариства споживачів, професійні асоціації, інші громадські організації).

+ **Прийняті практики бізнесу** у конкретній країні та конкретній галузі, що визначаються історичними традиціями та культурними особливостями.

+ **Ступінь розвитку наукового співтовариства** у даній сфері та його зв'язки з економікою і менеджментом. Створення національних, регіональних та всесвітніх **асоціацій з вивчення** корпоративної соціальної відповідальності, проведення **міжнародних конференцій** з цієї тематики, видання **спеціалізованих журналів** дозволило узагальнити найважливіші проблеми корпоративної соціальної відповідальності, підвести під них серйозну наукову базу.

До внутрішніх чинників відносяться:

+ **Особливості корпоративної культури**, що значною мірою впливають на вибір моделі КСВ, а отже, на застосування конкретних інструментів КСВ в управлінні організацією. Дистанціювання між менеджментом та персоналом призводить до зниження ролі інструментів КСВ, необхідності використання в управлінні примусових (бюрократичних або економічних) методів. Якщо індивідуалізм веде до мінімізації моральних методів регулювання відносин, то колективізм сприяє зростанні уваги до морального регулювання відносин в організації.

+ **Масштаб, тип і організаційна форма організації**. Великі організації **більш схильні** до використання інструментів КСВ. Це пояснюється наявністю матеріальних, фінансових і організаційних ресурсів для систематичного і цілеспрямованого використання інструментів КСВ. Великі організації більшу увагу приділяють стратегічному плануванню, зв'язкам з громадськістю.

Зростаюча роль соціальної активності ділового середовища та підвищення іміджу компаній викликають необхідність подальшого удосконалення економіко-організаційних механізмів залучення і реалізації інвестицій у розвиток соціальної інфраструктури. Значно розширюється сфера діяльності Фонду соціально відповідальних інвестицій та удосконалюється його інструментарій. З'являються відповідні банківські продукти (акції, облігації), венчурний капітал. У США активи соціально відповідальних фондів становлять зараз 2,7 трлн дол, або 9,4% усіх активів цієї країни, які знаходяться під професійним управлінням [5, с. 109]. Функцією Фонду соціально відповідальних інвестицій є формування соціально орієнтованих напрямів витрат.

До інвестиційного профілю подібних фондів відбираються цінні папери тих компаній, які зарекомендували себе на ринку як соціально відповідальні. Такий фонд формується і керується професійними працівниками. Його структура багатовекторна і забезпечує реалізацію практично всіх соціальних стратегій компаній.

Сьогодні в національних економіках розвинутих країн існують різні напрями діяльності соціально відповідальних інвестицій. Це акумулювання грошей у вигляді цінних паперів, участь в акціонерному капіталі, а також у місцевих інвестиційних програмах. Останній напрям дає можливість соціально



незахищеним і малозабезпеченим верствам населення залучати кошти під низький відсоток для будівництва житла, розвитку малого бізнесу. Ці кошти населення отримує через банки місцевого розвитку, кредитні спілки, спеціалізовані фонди допомоги.

Досвід США із державного регулювання соціально відповідального бізнесу показує, що з трьох варіантів формування інвестиційного портфелю два включають інституціональні структури різної спрямованості, які відповідають цілям інвесторів, і **один має спрямованість на місцевий рівень**. Таким чином, американські і західноєвропейські компанії надають важливе значення ефективному використанню своїх нефінансових активів. Ця практика, крім прагматичного ефекту, показує зростання економічної культури серед бізнес-суспільства. Із наведеного вище матеріалу видно, що в Європі та США практика соціально відповідального бізнесу знайшла протягом останніх десятиліть широке застосування, сформувалися різні варіанти її державного регулювання.

В Україні, на відміну від розвинутих країн, предметне поле соціально відповідальності бізнесу звужене, кількісні й якісні параметри соціально орієнтованого бізнесу знаходяться на протилежних полюсах. У нашій державі зареєстровано 134510 недержавних об'єднань, з них 50706 (37,7%) – громадських організацій, 10319 (7,7%) – благодійних організацій, 19706 (14,6%) – релігійних організацій [6, с. 162]. Решта – це кредитні та споживчі спілки, об'єднання співвласників багатоквартирних будинків тощо. Функції недержавних організацій зводяться до надання консультацій, проведення тренінгів, просвітницького й інформаційного обслуговування, соціального захисту й освітньої діяльності.

Майже 50% вітчизняних недержавних організацій не мають у штатній структурі осіб, які б працювали на постійних посадах. За повідомленням недержавних організацій, лише 5% із них включені до міжнародної мережі аналогічних організацій. Приблизно 30% недержавних організацій, що надають соціальні послуги, отримують від держави фінансову допомогу. Частка державної участі в бюджеті недержавної організації становить 9-11%; 10% організацій мають комерційні доходи, наприклад, від надання соціальних послуг, питома вага яких становить 4% бюджету організації [6, с. 162-163].

Висновки

Із наведених даних видно слабкість економічної бази недержавних організацій та їх обмежені можливості щодо надання соціальних послуг. Це підтверджується і результатами обстеження Світовим банком роботи недержавних організацій [7]. Серед головних проблем, що заважають розвитку і стабільності недержавних організацій, перше місце займають фінансові питання. На наступних сходинках – питання відсутності доступної інформації про програми та проекти, а також правові питання діяльності недержавних організацій.



Можна відзначити специфічні етичні проблеми та методи їх вирішення в різних галузях як вітчизняної, так і інших національних економік світу: торгівля, охорона здоров'я, банки і фінансові організації, туризм, шоу-бізнес, ЗМІ, телекомунікаційні та комп'ютерні технології тощо.



ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГІЧЕСКІЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДШИХ МЕДИЦИНСКИХ И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ ТА ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF ASSOCIATE MEDICAL AND PHARMACEUTICAL EDUCATION

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-025

Вступ

Виконання стратегічних завдань, що ставить держава до галузі охорони здоров'я, вимагає сучасного рівня теоретичної і практичної підготовки молодших медичних та фармацевтичних фахівців, що глибоко розуміють проблеми здоров'я та людини. Теоретичні і практичні засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття) стали предметом нашого наукового дослідження, а об'єктом їх професійна підготовка.

Аналіз наукової джерельної бази з теми нашого дослідження дозволив з'ясувати, що значна кількість наукових розвідок з історико-педагогічної тематики спрямовані на отримання і застосування нових знань з історії формування сучасної системи освіти, а власне наукова розвідка є формою існування і розвитку науки. Пріоритетне значення для нашого дослідження мають принципові ідеї про гуманізацію, гуманітаризацію та демократизацію освіти. Важливим для отримання наукових теоретичних і практичних результатів є формування наукового узагальнення та правильний вибір методологічних засад дослідження.

4.1. Сучасні підходи до тлумачення історико-педагогічних термінів у процесі наукового дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів

Словник української мови за редакцією Б. Грінченка (1907-1909) визначає термін «засади» як «основаніє, основа». Словник української мови за редакцією І. Білодіда (1970-1980) дає таке тлумачення даного терміну: 1) основа чогось; те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь; 2) вихідне, головне положення, принцип; основа світогляду, правило поведінки; 3) спосіб, метод здійснення чого-небудь.

Терміни «метод та методологія» в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка тлумачаться як «спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта. З розвитком науки відбувається розвиток і диференціація методів, що приводить до виникнення вчення про метод – методології. В науковій методології поєднуються в історично визначеній формі об'єктивні і суб'єктивні моменти



людської діяльності» [7]. С. Гончаренко визначає структуру методологічного пізнання, як спосіб опанування дослідником таких рівнів: філософські знання, загальнонаукова методологія, конкретно-наукова методологія [6].

Українська Радянська Енциклопедія окреслює «методологію» (від грец. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука, знання) як вчення про правила мислення при створенні науки, проведенні наукових досліджень; сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності.

В. Михайлов тлумачить поняття метод як «спосіб, шлях пізнання та практичного перетворення реальної дійсності, система прийомів та принципів, що регулюють практичну та пізнавальну діяльність людей» [15].

Поділяємо думку М. Вачевського, що для дослідника, який вивчає засади розвитку освіти в державі за певний історичний період, на перше місце має стати «пріоритетність загальнолюдських (духовних) цінностей над політичними і класовими інтересами; забезпечення високого рівня навчання, виховання молоді; доступності освіти і рівності умов кожної людини». Як зазначає учений, «методологічною основою дослідження є вчення про соціальну сутність людини, її всебічний розвиток як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей; положень про діалектичну взаємодію об'єктивних умов дійсності і суб'єктивних особливостей людини, про роль практики в формуванні і розвитку особистості» [3].

О. Сухомлинська вважає, що «провідна тенденція науки другої половини ХХ ст. – включення історії науки, історії проблеми до структури дослідження як методології, повинна мати конкретний і справді концептуальний характер, виступаючи великою мірою обґрунтуванням наукових міркувань дослідника» [20].

Дослідженням методології наукового пошуку займаються: В. Демидов, С. Важинський, С. Вітвицька, В. Зацерковний, В. Загвязинський, В. Михайлов, О. Носирєв, В. Романчиков, В. Родний, М. Скаткін, І. Тішаєв, Є. Шишкіна, Т. Щербак та ін.

Питаннями методології історико-педагогічного дослідження опікувались такі учені: О. Адаменко, Н. Басов, Л. Березівська, І. Бех, Є. Богдашина, М. Богуславський, С. Гончаренко, Н. Гупан, Є. Задоя, В. Краєвський, В. Кушнір, О. Мисечко, Н. Ничкало, Н. Стеценко, О. Сухомлинська, А. Тимченко та ін.

В. Зацерковний визначає методологію дослідження як «концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища» [10].

В. Загвязинський під цим терміном розуміє «систему теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знярядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу; найбільш загальну систему принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання» [9].



В. Краєвський визначає методологію як «систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності» [12].

Є. Шишкіна вважає, що «поняття «методологія» має два основних значення: 1) методологія є сукупністю прийомів дослідження, які використовуються в певній науці; 2) методологія є вченням про методи пізнання і перетворення дійсності, та розрізняє три види методології: філософську, загальнонаукову та конкретно наукову [26].

С. Вітвицька вважає методологію «складним» питанням, що «не завжди трактується однозначно», оскільки «методологія займається теоретичними проблемами шляхів і засобів наукового пізнання та закономірностей наукового дослідження як творчого процесу» [4]. Дослідниця класифікує методологію на загальну і конкретну (приватну). При цьому «загальна методологія охоплює філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення, приватна методологія є результатом конкретизації загальної методології».

Опрацьовуючи методологічні засади історико-педагогічного дослідження учені Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило розглядають методологію «як не просто як систему принципів і способів побудови теоретичної й практичної діяльності, а як проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням особливостей предмета пізнання й закономірностей мислення» Дослідники визначили методологію історико-педагогічних досліджень як «дисциплінарну» методологію, «оскільки історія педагогіки має статус педагогічної дисципліни, галузі педагогічної науки». За їх думкою, «ураховуючи характер відношень між різними рівнями методологічного знання, в методології історії педагогіки обов'язково мають бути наявні філософський, загальнонауковий і конкретно-науковий рівні, визначення яких є необхідною передумовою для здійснення свідомого пізнання в конкретній науково-пізнавальній діяльності, яка стосується дослідження історико-педагогічних проблем» [1,24].

Отже, здійснивши огляд джерел щодо визначення особливостей методологічних засад наукового пошуку, можна дійти висновку, що: 1) історія педагогіки є галуззю педагогічної науки; 2) для історико-педагогічних досліджень основні положення педагогіки мають особливе методологічне значення; 3) для отримання наукових, теоретичних та практичних результатів дослідження основоположне значення має правильний вибір його методологічних основ – прийомів (методів) дослідження.

4.2. Теоретичні і практичні засади вибору наукових методів пізнання у історико-педагогічному дослідженні

Як зазначають наукові розвідки А. Тимченко, Є. Задої, «ефективність технології історико-педагогічного дослідження залежить від застосування наукових підходів: історико-педагогічного, системного, феноменологічного, методологічного, герменевтичного, цілісного, особистісно-орієнтованого, історіографічного» [22].



Огляд історико-педагогічних досліджень, публікацій, монографій, мемуарів, посібників, навчально-методичних комплексів, як джерельної бази, дозволяє нам здійснювати наукову розвідку у контексті змін системи освіти за певний історичний період. Отже, історія педагогіки, як галузь наукового пізнання, не може розбудовуватись без ґрунтового узагальнення того, що вже було зроблено, тобто без всебічного вивчення власної історії. Також, з аналізу вітчизняної та/або світової теорії та практики щодо розвитку засад якості освіти розпочинається будь-яка історична розвідка з подібної тематики.

Зазначений підхід дозволяє усвідомити та сформулювати певні суперечності, що стають підґрунтям означення актуальної наукової проблеми. Дослідники Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило та ін. вважають, що «виокремлена суперечність – це фактично результат першого етапу наукового пошуку в межах конкретного дослідження» [1,25]. Крім того, якщо суперечності коректно сформульовані, пов'язані змістовно з темою наукової розвідки, її цілями, завданням та гіпотезою, кінцевим результатом стане досягнення мети дослідження.

Вивчення засад розвитку вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти в Україні вможливило виявлення *суперечностей*, між: потребою в здійсненні теоретичної та практичної підготовки фахівців з урахуванням прогресивного світового і європейського досвіду та відсутністю відповідного змістового забезпечення освітнього процесу; потребою в організації компетентісно й особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх молодших спеціалістів та існуючими традиційними підходами до методів освіти, застосуванням застарілих форм і методів навчання; потребами суспільства в отриманні якісних та доступних медичних (фармацевтичних) послуг та неготовністю закладів освіти до розв'язання відповідних завдань з підготовки фахівців достатнього кваліфікаційного рівня.

Завдання, що стоять перед сучасною системою підготовки медичних та фармацевтичних фахівців спонукають освітянську спільноту шукати шляхи всебічного розвитку науки і освіти з галузі Охорона здоров'я для пришвидшення інтеграції в європейській освітній простір. Удосконалення та модернізація якості освіти медичних та фармацевтичних спеціалістів характеризується поступовістю та закономірністю притаманними історичному процесу. Вивчення історичних закономірностей розвитку освіти доводить, що систему медичної та фармацевтичної освіти слід будувати з урахуванням довгострокових пріоритетів соціально-економічного, науково-технічного, національно-культурного розвитку країни й світових досягнень у сфері охорони здоров'я людей та мають бути спрямовані на розв'язання найважливіших загальносуспільних проблем.

За думкою С. Сисоевої, Н. Батечко: «освіта, що сформувалася в умовах індустріального суспільства як «освіта на все життя», суперечить реаліям постіндустріального суспільства і вимагає модернізації щодо «освіти впродовж усього життя». Модернізація освіти спрямована «не тільки на оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а й торкається самого розуміння сучасної освіти як неперервної, спрямованої на формування творчої особистості



глобального інформаційного суспільства ХХІ століття, здатної до саморозвитку та навчання впродовж життя» [18].

Процес вивчення теоретичних і практичних засад якості освіти вимагає правильного підходу до вибору наукових методів, підходів та принципів дослідження в параметрах означеної теми.

Поняття «науковий метод» С. Вітвицька характеризує як «цілеспрямований підхід, за допомогою якого досягається певна мета, щось пізнається або вивчається» [4].

С. Гончаренко дає такі визначення поняттю «методи дослідження»: 1) прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності (Український педагогічний словник) [7]; 2) спосіб пізнання реальності, що вивчається, який дає можливість розв'язати завдання і досягти мети пошукової діяльності [6].

Узагальнення численної кількості тлумачень поняття «наукові методи дослідження» сприяє вибору правильної методики та методів орієнтованих на вивчення історико-педагогічних явищ через «накопичення фактів, їх висвітлення і пояснення» [4].

На даний час існує декілька видів класифікацій методів педагогічного дослідження. Ще у 1983 році академік Ю. Бабанський запропонував класифікацію методів дослідження з точки зору наукового підходу, розділивши їх на три групи: 1) усезагальні – універсальні методи, використовуються у різноманітних науках; 2) загальнонаукові – використовуються в усіх або у низці галузей; 3) спеціальні (конкретно-наукові) – використовуються в одній галузі і не виходять за її межі [2].

С. Гончаренко вважав, що «в залежності від аспекту розгляду методи дослідження в педагогіці поділяються на загальнонаукові; власне педагогічні й методи інших наук; констатуючі й перетворюючі; емпіричні й теоретичні; якісні й кількісні; часткові й загальні; змістовні й формальні; методи збирання емпіричних даних; перевірки й спростування гіпотез і теорій; методи опису, пояснення й прогнозування; спеціальні методи, які використовуються в окремих педагогічних науках; методи обробки результатів дослідження [6].

Системне використання методів дослідження у наукових доробках сприяло утворенню різних підходів до їх класифікації: за науковим підходом (Ю. Бабанський); за рівнем наукового пізнання (Н. Ботико); за рівнем спільності (В. Слободчиков); за призначенням (В. Загвязинський); за системністю використання (С. Вітвицька); за змістом, формою, метою і способом реалізації та за функціональними можливостями (Є. Шишкіна, О. Носирев) [26]. За логікою наукового дослідження, узагальнивши існуючі класифікації, запропонував удосконалену класифікацію методів Ю. Скиба, у якій виокремив чотири групи: організаційні, теоретичні, емпіричні і обробки даних.

Для розв'язання визначених завдань і досягнення поставленої мети (здійснити системний науково-порівняльний аналіз теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (ХХ – початок ХХІ століття), обґрунтувати періодизацію етапів



становлення й розвитку підготовки молодших спеціалістів в медичних та фармацевтичних закладах освіти України, визначити можливості використання прогресивних ідей досвіду країн Європейського Союзу у закладах медичної (фармацевтичної) освіти України), ми застосували комплекс взаємопов'язаних *методів, підходів* (сукупність однорідних методів) та *принципів* дослідження.

Крім того, відповідно до загальної вимоги, що висувається до наукового доробку, ми слідували певній технології її реалізації, забезпечивши логічну послідовність її виконання та здійснюючи дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття) за окресленими етапами (кроками):

1) крок перший (пошуковий) – постановка завдань, збирання і підготовка інформації, що складає основу дослідження: вивчення архівних матеріалів, історико-педагогічної, психолого-педагогічної та філософської літератури, тематичний аналіз законодавчих та нормативно-правових актів, опрацювання публікацій, бібліографічних видань, навчально-методичної документації закладів освіти, аналіз педагогічного досвіду; здійснювалось узагальнення та первинна обробка результатів дослідження;

2) крок другий – розроблення та обґрунтування періодизації теоретичних та практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття). Згідно з запропонованою періодизацією розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні було сформовано історичні періоди для дослідження їх теоретичних і практичних засад: початок XX століття (1900 – 1930 рр.); 1931–1970 рр.; 1971–2000 рр.; початок XXI століття (2001–2020 рр.);

3) крок третій – визначення теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI ст.). У контексті дослідження на кожному історичному періоді визначені пріоритетні напрями теоретичної і практичної підготовки молодших спеціалістів в медичних та фармацевтичних закладах освіти України; окреслені засади її розвитку і реформування.

4) крок четвертий – порівняльна характеристика теоретичної і практичної підготовки молодших спеціалістів в медичних та фармацевтичних закладах освіти України в кожному історичному періоді, визначення основних напрямків розвитку та реформування освіти молодших спеціалістів медичного та фармацевтичного спрямування. За результатами історико-педагогічного аналізу та виявлення основних освітніх тенденцій розвитку медичної та фармацевтичної освіти в кожному історичному періоді, визначено загальні (наскрізні) засади теоретичної та практичної підготовки медичних та фармацевтичних фахівців, характерні для усіх історичних періодів. Визначення загальних теоретичних і практичних засад розвитку освіти, характерних для усіх історичних періодів, є важливим фактором аналізу об'єкта дослідження (професійної освіти молодших медичних та фармацевтичних спеціалістів в Україні), що перебуває в стані постійного розвитку.

Дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та



фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття) здійснено на основі загально-наукових та конкретно-наукових методів.

Зокрема, застосування загально-наукових методів дозволило виявити основні освітні тенденції, що визначали загальні засади розвитку системи медичної та фармацевтичної освіти на різних етапах існування української державності (Російська імперія–СРСР–УРСР–Україна):

1) теоретичних:

– *аналіз і синтез* – для виокремлення специфічних рис підготовки спеціалістів з середньою спеціальною освітою, молодших спеціалістів, фахових молодших бакалаврів у медичних та фармацевтичних закладах освіти в Україні;

– *порівняння* підготовки спеціалістів з середньою спеціальною освітою, молодших спеціалістів, фахових молодших бакалаврів у медичних та фармацевтичних закладах освіти України та зарубіжних країн;

– *узагальнення* архівних джерел, наукових досліджень, міжнародних та вітчизняних документів щодо напрямів підготовки фахівців з медичною та фармацевтичною освітою, законодавчих та нормативно-правових актів, що забезпечило об'єктивний опис історичних подій які впливали на засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти в державі;

– *систематизація* – вивчення історичних фактів та явищ, творчого доробку учених-медиків (фармацевтів), науково-педагогічних кадрів закладів медичної (фармацевтичної) освіти з позицій того часу, в якому відбуваються описані явища;

– *соціологічний* – вивчення рейтингу закладів медичної та фармацевтичної освіти за показниками вступних компаній та результатами державної атестації випускників;

2) емпіричних: *пошуково-бібліографічний* – вивчення, систематизація та класифікація джерельної бази (науково-педагогічної, методичної літератури, нормативно-правових документів, періодики); аналіз матеріалів міжнародних освітніх програм, інтернет-ресурсів, практичного досвіду закладів освіти для виокремлення позитивних ідей та напрямів їхньої імплементації в систему медичної (фармацевтичної) освіти України; пошук емпіричних даних функціонування систем медичної та фармацевтичної освіти країн Європейського союзу з метою вивчення практичного досвіду професійної освіти майбутніх медичних та фармацевтичних фахівців.

3) математичний метод: *статистичний* – дозволив обґрунтувати та відобразити графічно результати порівняння теоретичних і практичних засад розвитку освіти у зазначені нами історичні періоди.

Аналіз джерельної бази стосовно вибору методів дослідження довів, доцільність застосування групи конкретно-наукових методів, оскільки «для конкретного історичного дослідження педагогічного явища його необхідно передусім розглянути на найвищому рівні розвитку» [24]. Досліджуючи засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти, ми йшли «від теорії до історії», тобто розглядали історичні етапи розвитку системи медичної та фармацевтичної освіти через «призму» сучасної педагогіки. Використання



групи конкретно-наукових методів дослідження дозволило дослідити специфіку впливу соціокультурних, соціально-економічних та історико-педагогічних процесів в державі на розвиток теорії і практики медичної та фармацевтичної освіти:

1) теоретичних:

– *аналогія, педагогічне проектування і моделювання* – у процесі дослідження побудована узагальнена модель підготовки майбутніх фахівців з метою визначення теоретичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти її реформування та удосконалення її системи якості;

– *класифікаційно-аналітичний* – застосований для дослідження структури та аналізу моделей підготовки майбутніх медиків і фармацевтів та концепції підготовки молодших спеціалістів з медичною та фармацевтичною освітою;

– *хронологічний, кількісний проблемно-порівняльний аналіз (контент-аналіз)* дозволив провести дослідження нормативно-правової бази, визначити освітньо-кваліфікаційні вимоги до змісту, організаційних форм і методів професійної підготовки здобувачів освіти у медичних та фармацевтичних закладів освіти, виявити суперечності та обґрунтувати шляхи їх подолання;

– *проблемно-прогностичний метод* допоміг окреслити напрями використання досвіду професійної освіти майбутніх фахівців в системі медичної та фармацевтичної освіти України;

– *тематичний аналіз* – визначення базових понять дослідження відповідно до тематики;

2) історико-педагогічних:

– *порівняльно-історичний метод* – зіставлення соціальних, економічних та освітніх фактів, явищ і результатів діяльності медичних та фармацевтичних фахівців, що дасть змогу охарактеризувати змістовий та професійний компоненти розвитку медичної та фармацевтичної освіти в Україні, визначити суперечності та кінцеві результати реформування галузі охорони здоров'я;

– *структурно-логічний метод* – розгляд розвитку соціальних та освітньо-культурних процесів та виокремлення їхніх основних компонентів, що уможливають охарактеризувати змістово-структурний, культурний та людський компоненти розвитку медичної та фармацевтичної освіти України в досліджуваній період, оцінити результати освітніх реформ у медичній (фармацевтичній) галузі;

– *структурно-системний* – побудова цілісної та взаємозумовленої структури професійної освіти молодших спеціалістів з медичною та фармацевтичною освіти;

– *логіко-системний* – систематизація отриманої інформації за різними аспектами досліджуваної теми;

– *зіставно-порівняльний* – аналіз праць видатних учених-педагогів, медиків, наукової літератури й архівних матеріалів з метою забезпечення істинності отриманих результатів;

– *узагальнення опрацьованих матеріалів* – формулювання висновків, рекомендацій та визначення шляхів використання наукового доробку в сучасних умовах.



4.3. Застосування методологічних підходів у історико-педагогічному дослідженні теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів

В рамках проведення дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів нами були застосовані різноманітні *методологічні підходи* щодо аналізу суспільних подій (явищ, процесів) та педагогічних ідей і педагогічної думки у визначений історичний період.

Стадіально-формаційний підхід сприяв усвідомленню того, що поступовість руху історичних подій, від нижчої стадії до вищої, дозволяє по різному осмислити вирішальну роль духовних і матеріальних чинників суспільного розвитку громади. Хоча, з точки зору даного підходу вирішальну роль у розвитку суспільства відіграють матеріальні (економічні) чинники, у сучасному соціально-економічному устрої поступово відбувається заміщення праці знаннями, тобто «онтологізація інформації й перетворення її на основний виробничий ресурс» [25].

З початку ХХ століття одним з головних пріоритетів створення мережі закладів медичної та фармацевтичної освіти було забезпечення галузі охорони здоров'я достатньою кількістю підготовлених працівників, що можуть виконувати свої виробничі функції. З часом відбулися якісні зміни. Запити держави до системи медичної (фармацевтичної) освіти розширили коло пріоритетів – тепер вирішальним питанням є не тільки забезпечення закладів охорони здоров'я і аптечних установ людськими ресурсами, а облік оптимального співвідношення різних категорій медичних (фармацевтичних) працівників, що забезпечать надання ефективних послуг достатнього рівня якості. Такий підхід потребує розроблення нового покоління освітніх програм, які забезпечать ревалентність навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та підвищення рівня професійних знань здобувачів освіти.

Одним із напрямків методології наукового пізнання є *системний* підхід, за допомогою якого ми вивчали професійну освіту молодших спеціалістів медичного та фармацевтичного спрямування, як складну систему, що складається з певних складових: додипломної освіти, післядипломної освіти та активного неперервного навчання протягом усього життя. Застосування системного підходу дозволило дослідити систему медичної та фармацевтичної освіти як цілісний об'єкт (структурно-логічну конструкцію), що об'єднує певну кількість взаємопов'язаних складових (елементів). Оскільки дослідження системи здійснюється у поєднанні з дослідженням умов її функціонування у зовнішньому середовищі [13], нами здійснено системно-структурний аналіз теоретичної і практичної підготовки молодших спеціалістів галузі охорони здоров'я в рамках досліджуваних чотирьох історичних етапів у ХХ – початку ХХІ ст. Системний підхід сприяв уточненню організаційної структури освітніх закладів та виявленню чинників, що впливали на їх розвиток та функціонування. Реформування та розвиток системи медичної (фармацевтичної) освіти розглядалися як способи розв'язання проблеми якості



освіти, як сукупність необхідних знань та умінь, набутих здобувачами освіти, матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, засобів навчання, організації діяльності педагогічних колективів, що спрямовані на розв'язання поставленої проблеми.

Для дослідження специфіки організації освітнього процесу в медичних та фармацевтичних закладах освіти – форм, методів і засобів навчання, використовувався *діяльнісний* підхід. Дослідження проводилось під час теоретичних та семінарських занять, на заняттях навчальної практики у навчально-тренінгових кабінетах та у Центрі стимуляційного навчання Черкаської медичної академії, де разом з навчанням магістрів і бакалаврів здійснюється і підготовка молодших спеціалістів. Вектор дослідження був спрямований на усвідомлення здобувачами освіти важливості продовження навчання на вищих освітніх рівнях, підвищенні власного професійного рівня, розвиток важливих особистісних якостей для майбутньої роботи з пацієнтами та членами їх сімей.

На засадах стадіально-формаційного, системного та діяльнісного підходів обґрунтовано важливість застосування новітніх освітніх технологій при проведенні теоретичної та практичної підготовки молодших спеціалістів медичного та фармацевтичного спрямувань.

Цивілізаційний підхід, розроблений Г. Корнетовим (1994 р.), описує цілісність всесвітнього історико-педагогічного процесу із суворо ієрархізованими й взаємопов'язаними рівнями всезагального, загального, особливого й одиничного [11]. З точки зору цивілізаційного підходу вирішальну роль у розвитку суспільства відіграють не тільки економічні чинники, а головним чином, розвиток науки, культури, особистості, тобто розвиток духовної сфери і основою суспільного прогресу виступають загальнолюдські цінності. Цивілізаційний підхід сприяв вивченню прогресивних систем професійної освіти майбутніх медичних та фармацевтичних спеціалістів, орієнтованих на їх інтелектуальний розвиток, креативність, розвиток майбутнього медика і фармацевта, як всебічно розвиненої особистості з високими моральними цінностями.

Державною програмою розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначені основні пріоритетні напрями: європейський рівень якості, доступність, створення системи неперервної освіти, соціальний захист, забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівцях, розвиток суспільства на основі нових знань. За думкою О. Дубасенюк, універсальним методологічним орієнтиром, що забезпечує цілеспрямованість та результативність освітньої діяльності, виступає *акмеологічний* підхід до вивчення закономірностей досягнення вершин професіоналізму та творчості, який є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти [8]. Акмеологія (від грецького акме – вершина, найвищий ступінь розквіту) – наука про закономірності і механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу.

І. Ніколаєску вбачає сутність акмеологічних технологій у їх спрямованості



на розвиток особистості та професійного мислення фахівця та розглядає акмеологічні технології як інтегровану систему, що вміщує п'ять технологій: проектування і реалізацію освітньої програми; управління організаційно-педагогічними процесами; виховання духовно-морального потенціалу людини; успішного навчання; акмеологічного супроводу педагогічного процесу [16].

О. Дубасенюк зазначає, що акмеологічний підхід має вплив на особистісно-професійне становлення, саморозвиток фахівців у процесі їх професійної діяльності: підвищення рівня самосвідомості, самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на основі продуктивної позитивної «Я»-концепції К. Роджерса, що характеризується рухом від «Я»-реального до «Я»-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком «Я» на основі самоспостереження, рефлексії, саморегуляції [8,19].

Застосування акмеологічного підходу у процесі наукової розвідки дозволило: визначити стадії професійного саморозвитку здобувачів освіти на усіх етапах становлення їх як особистості від початкової стадії – вступу до підготовленості до майбутньої діяльності – випуску; окреслити психологічний портрет молодшого спеціаліста медичного та фармацевтичного напрямку; знайти шляхи реалізації підвищення якості його професійної підготовки.

У контексті акмеологічного підходу «системним і цілісним феноменом» постають особистісно орієнтований, гуманістично-орієнтований та соціально-гуманістичний підходи [8].

Особистісно орієнтований підхід застосовувався під час дослідження особливостей теоретичної та практичної підготовки здобувачів медичних та фармацевтичних коледжів та училищ, як студентоцентрованого процесу, спрямованого на розвиток почуття власної гідності, самоповаги, наполегливості при досягненні поставленої мети, формування необхідних моральних якостей для майбутнього медика та фармацевта – уміння співпереживати, співчувати, бути доброзичливим, уміти працювати в команді.

Гуманістично-орієнтований та *соціально-гуманістичний* підходи дозволили здійснити узагальнення видів діяльності закладів освіти щодо: запровадження організаційних форм навчання, обліку успішності та оцінювання знань та умінь студентів; встановлення критеріїв оцінювання результатів навчання та діяльності викладачів; використання викладачами інноваційних технологій навчання; інформатизації освітнього процесу; створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентом з метою розвитку здібностей та інтересу до обраної професії.

Система української медичної та фармацевтичної освіти з початку ХХ століття і дотепер постійно знаходиться в стані пошуку нових шляхів реформування згідно зі змінами, що відбуваються в історії нашої держави та суспільстві, вимогами Європейського Союзу щодо якості професійної підготовки шляхом запровадження нових моделей навчання. Окреслюючи головні цілі, що стоять перед освітою, більшість дослідників вважають оптимальним рішенням зазначеної проблеми гуманітаризацію (гуманізацію), сприяння всебічному особистісному (культурному, творчому) розвитку здобувачів освіти. Для розв'язання цих питань, крім означених вище



особистісно-орієнтованого, гуманістично-орієнтованого та соціально-гуманістичного підходу, можна запропонувати також *культурологічний* підхід.

Проводячи наукові розвідки в педагогіці з кута культурологічного підходу, дослідники С. Машкіна, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай зазначають, що «наше суспільство переживає складний процес історичного розвитку» [21]. Серед засад, що впливають на систему освіти, названі: національно-культурне відродження України; становлення державності; глибока криза економічних, політичних і духовних сфер суспільного життя. Саме з відродженням культурно-творчої місії вищої школи, а також переходом до культуротворчої системи освіти взагалі, вважають автори, пов'язане удосконалення системи професійної освіти [21].

Ще у 1988 році Единбурзька декларація Всесвітньої федерації медичної освіти серед дванадцяти принципів реформування медичної освіти означила, зокрема: мультипрофесійну освіту; побудову освіти в контексті національних пріоритетів; підготовку викладачів закладів медичної освіти як педагогів і освітян; відбір абітурієнтів за інтелектуальними і іншими професійними якостями. Цього можна досягти, якщо в закладах освіти поряд з професійною буде запроваджена загальнокультурна підготовка, що досягається єдністю змісту, форм, засобів і методів освіти які стимулюють духовний розвиток здобувачів.

Застосування *культурологічного* підходу в дослідженні теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів, дозволило нам, з одного боку, дати оцінку особистісних властивостей викладачів медичних (фармацевтичних) закладів освіти (за системою С. Машкіної) – їх світоглядних позицій, системи цінностей, переконань, ціннісно-емоційного ставлення до себе, студентів, колег, науки, культурно-духовних надбань, предмету, який викладають, з іншого, здійснити аналіз проблеми розвитку вітчизняної медичної та фармацевтичної освіти з урахуванням національних пріоритетів і традицій, культурного розмаїття громад, що проживають в Україні, з означенням перспективних напрямків професійної освіти, які б сприяли розбудові національної культури.

Педагогічна концепція С. Гессена, розроблена ще на початку ХХ століття, в своїй основі містить ідею, що загальнолюдські цінності культури здійснюються лише у своїй індивідуальній та національній різноманітності, а нація, яка відривається від загальнолюдських цінностей, втрачає свою національну ідентичність [5]. При цьому, сучасна система освіти, як зазначає С. Вітвицька, та досягнення сучасної науки, які протягом останніх десятиліть вступили в новий постнеокласичний етап свого розвитку, мають сприяти виконанню усіх, поставлених перед ними завдань [4]. Ядром постнеокласичної науки називають синергетику (від грецького «син» – «спільне» і «ергос» – «дія»).

Синергетику вважають міждисциплінарною наукою, що займається вивченням процесів самоорганізації і виникнення, підтримки стійкості і розпаду структур (систем) різної природи. С. Вітвицька називає «основною прикметою сучасної педагогічної освіти найрозвиненіших країн світу – процес



узгодження її трансформації із динамікою сучасного розвитку цивілізації» [4]. Процес трансформації освітньої системи визначає її нову освітню тенденцію – гнучкість та здатність до самооновлення, сприяння переходу від класичної моделі освіти до неперервної. Синергетичний підхід в педагогіці використовують для аналізу національних освітніх систем, принципів їх самоорганізації, самоактуалізації, саморозвитку та самоуправління.

У нашому дослідженні *синергетичний* підхід застосовувався як метод дослідження системи медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів під час їх теоретичної та практичної підготовки, висвітлення процесу готовності випускників закладів освіти до професійної діяльності, із зосередженням уваги на самостійній (позааудиторній) роботі студентів, їх самоорганізації та самореалізації.

Формування цілісної, самодостатньої всебічно розвинутої людини є одним із завдань освітньої галузі. Г. Корнетов, вивчаючи теорію історії педагогіки зазначав, що з кінця 80-х років ХХ століття учені-педагоги «намагаються наповнити теорію і практику освіти реальним антропологічним змістом. Пропагується гуманістична педагогіка, проектується особистісно орієнтовані технології й методики навчання, відроджується педагогічна антропологія та розробляється антропологічний підхід до вирішення проблем освіти» [11]. Антропологічний підхід на сучасному етапі суспільного розвитку застосовується для пошуку нових шляхів і напрямків розвитку педагогічного знання, а також удосконалення освітньої діяльності.

В дослідженні *антропологічний* підхід використовувався для: 1) вивчення молодшого спеціаліста з медичною (фармацевтичною) освітою як особи, що взаємодіє з навколишнім середовищем, з власним внутрішнім світом, індивідуальністю, здатним до рефлексії, безперервного самовдосконалення і саморозвитку; 2) визначення місця в освітньому процесі особи викладача, його здатності до всебічного розуміння студента (бажань, потреб, мотивів поведінки), відношення до здобувача освіти – прийняття (або неприйняття) його прав на самоствердження, саморозвиток, свободу.

Зміна світогляду викладачів та студентів, нові ціннісні орієнтації, зміщення вектору освіти на гуманістичну парадигму сприяють удосконаленню освітнього процесу та успішній професійній орієнтації як викладачів так і студентів. При цьому прогресивну роль відіграє *герменевтичний* підхід [14].

Енциклопедія освіти (2008 р.) тлумачить поняття герменевтика як «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків, теорія та загальні правила інтерпретації текстів». А. Линенко вважає, що герменевтичний підхід, як складова методологічного підходу, «отримав загальне визнання, тому що проблема розуміння пронизує всі сфери міжособистісних відносин: у науці, історії, економіці, політиці, культурі, освіті, вихованні тощо. Процес розуміння є складною суперечливою міжсуб'єктною взаємодією в межах обміну ідеями, досвіду, принциповими позиціями і рішеннями, в прогнозуванні, оцінках реальних тенденцій у різних галузях знання. Процес взаємодії здійснюється не тільки в міжособистісній сфері, а й при віртуальному спілкуванні з різними текстами та їх авторами» [14].



Герменевтичний підхід застосовувався під час опрацювання джерельної бази дослідження стосовно теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні у ХХ – на початку ХХІ століть, сприяв її розумінню, узагальненню та практичному застосуванню на усіх етапах дослідження.

Застосування *історіографічного* підходу дозволило провести критичний аналіз історико-педагогічних джерел усіх історичних періодів розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні у ХХ – початку ХХІ століть, вивчення теорії і практики медичної та фармацевтичної освіти у наукових працях учених; узагальнення наукових і емпіричних знань з означеної теми, залучення інформації для отримання об'єктивних висновків щодо означеної проблеми.

У європейському та національному світовому просторі спостерігається спрямованість освітнього процесу на розвиток здатностей у працівників вирішувати практичні задачі у різних сферах діяльності на базі набутих теоретичних знань. Пріоритетним напрямом державної освітньої політики щодо розвитку медичної та фармацевтичної освіти залишається компетентнісний підхід. Також, означена проблема удосконалення діючої системи освіти активно обговорюється і у науково-педагогічній науці. Компетентнісний підхід у освітньому процесі передбачає поєднання в системі освіти трьох параметрів – соціального, психологічного і педагогічного, тобто: 1) єдності освітньої, розвивальної і виховної функції; 2) єдності цілей, змісту, методів організаційних форм і засобів навчання; 3) чіткого визначення основної мети і цілей освітнього процесу. Навчальна діяльність є повноцінною за умови єдності і взаємопроникнення усіх трьох компонентів.

Компетентнісний підхід у дослідженні використовувався як метод дослідження особливостей підготовки молодших медичних та фармацевтичних спеціалістів у закладах освіти: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями, з високим рівнем мотивації до навчання. При цьому увага акцентувалась не на кількості інформації, що засвоює здобувач освіти під час теоретичного навчання, а на його здатності діяти у різних симульованих проблемних ситуаціях під час навчальної практики.

При аналізі теоретичних і практичних засад медичної і фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні нами також була застосована методологія компаративних досліджень. Медична і фармацевтична освіта в Україні розглядалась як складник загальної вітчизняної освітньої системи. Особливості та специфіка навчання в медичних та фармацевтичних закладах освіти характеризувались з точки зору загальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти в державі у різні періоди історії ХХ – початку ХХІ століття.

Висновки

Отже, теоретична і практична підготовка медичних і фармацевтичних фахівців з початку ХХ століття здійснювалась відповідно до політичних та



суспільно-економічних умов тих держав, яким належали частини українських земель. Частина західноукраїнських земель до 1917 року входила до складу Австро-Угорщини, інша частина (20-30 рр. ХХ ст.) до складу Польщі, Чехословаччини, Румунії. Землі східної та центральної України належали Російській імперії, згодом Українській Народній Республіці. У 1937 році відбулось об'єднання західних, східних та центральних земель, Україна стала територіально єдиною і у статусі Української РСР увійшла до складу СРСР, а з 1991 року, з проголошенням незалежності, стала суверенною Українською Державою. У роботі розглядаються теоретичні і практичні засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти на всіх територіально-відокремлених українських землях з 1900 до 1930 року (початок ХХ століття), у період входження України в склад Радянського Союзу та проголошення незалежності України (1931–1970 рр.; 1971–2000 рр.), завершується дослідження 2001–2020 роками (початок ХХІ століття).

Сучасна історія педагогіки спирається на різноманітні методологічні підходи до аналізу системи освіти. Розгляд означених вище підходів був здійснений на основі загальнонаукових принципів, які є тісно пов'язаними з дослідницькими методами та відігравали важливу методологічну роль у нашому дослідженні:

– *принцип об'єктивності* забезпечив: усунення суб'єктивізму, застосування чіткості в логічній побудові ходу дослідження, неупереджене наукове узагальнення підібраних літературних джерел та історичних подій досліджуваного періоду (ХХ – початку ХХІ століття);

– *принцип науковості* (описаний О. Сухомлинською) передбачив перевірку «висунутих ідей емпіричним шляхом», зокрема, теоретичних і практичних засад розвитку освіти в медичних і фармацевтичних освітніх закладах, узагальнення, доповнення, опрацювання, уточнення достовірності підбраної інформації;

– *принцип системності* застосовано для дослідження окремих аспектів розвитку медичної та фармацевтичної освіти, що сприяло можливості теоретичного узагальнення їх як цілісної системи;

– *принцип цілісності* дозволив вивчити засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти в процесі їх впливу на формування здобувача освіти як особистості, висвітлити роль навчальної та виховної роботи в системі освіти медичних (фармацевтичних) коледжів та училищ, показати різноманіття зовнішніх впливів, що позначаються на формуванні якостей особистості, на ході педагогічного процесу, оцінити методику керівництва цими впливами з боку суб'єктів освітнього процесу [17];

– *принцип етичності* сприяв усвідомленню відповідальності за адекватність і глибину аналізу, коректність критики, неприпустимість безпідставного схиляння перед авторитетами [25];

– *принцип гуманітарності* передбачив спрямованість під час дослідження, насамперед, до особистості, її здібностей та інтересів в ході зміни історичних етапів, аналізу суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів, їх ціннісно-сміслової рівності, діалогічності, саморозвитку через подолання труднощів



[23];

– *принцип історичності* дозволив виявити схожість і відмінність між досліджуваними явищами, виявити їх спорідненість, загальне й специфічне в їх розвитку [10]; особливістю принципу історичності є усвідомлення того, що, по-перше, процес розвитку медичної та фармацевтичної освіти триває, по-друге зміни в освіті відбуваються залежно від загально-культурних, суспільно-історичних і соціально-економічних змін у країні;

– *принцип історико-часової корекції* дозволив розглядати усі суспільні процеси та явища, що відбувалися у досліджуваній період, послідовно та у відповідності до історичних умов, оцінити їх взаємозв'язок та взаємовплив у кожному виділеному історичному етапі та вплив на розвиток медичної та фармацевтичної освіти;

– *принцип динамічності* виявив динаміку розвитку системи медичної (фармацевтичної) освіти, залежно потреб суспільства, культурного простору, світових освітніх тенденцій;

– *принцип єдності логічного і історичного* використаний для дотримання логіки в проведенні дослідження та викладі матеріалу, відображення впливу історичних подій на освітній процес медичних та фармацевтичних закладів освіти, етапи розвитку освіти молодших спеціалістів, як відбувалися зміни в змісті, методах, засобах та організації процесу навчання фахівців галузі охорони здоров'я;

– *принцип поєднання традицій та іновацій* сприяв гармонізації сучасних тенденцій розвитку освіти з накопиченим закладами освіти позитивним досвідом провадження освітньої діяльності.

Вивчення та узагальнення теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів; обґрунтування етапів розвитку медичної та фармацевтичної освіти в Україні; аналіз змісту, методів, форм та організації підготовки медичних (фармацевтичних) спеціалістів; реформування та реорганізація освітніх закладів з курсів, шкіл у училища, технікуми, а потім в коледжі, інститути і академії; нові вимоги, що висувалися до організації освітнього процесу, здобувачів освіти, педагогічного та науково-педагогічного складу; зміни в системі середньої спеціальної освіти, її перехід в систему вищої освіти, а згодом у фахову передвищу, дадуть змогу виявити закономірності професійної освіти та засади розвитку медичної та фармацевтичної освіти в Україні.

Методологічною основою дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні, з урахуванням нових освітніх тенденцій є система взаємопов'язаних методів, підходів та принципів дослідження, представлених на рисунку.

Національні традиції та набутий ґрунтовний досвід підготовки фахівців галузі охорони здоров'я пришвидшать процеси її модернізації, гуманізації, гармонійного входження в європейський освітній простір, сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності фахівців, виведуть освіту на якісно новий рівень, що цілком відповідає новій Стратегії розвитку медичної освіти в Україні.



Рис. Методологія дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні (XX – початок XXI століття)

Таким чином, методологія дослідження теоретичних і практичних засад розвитку медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів в Україні ґрунтується на вивченні вітчизняного досвіду підготовки фахівців галузі охорони здоров'я, розробленні періодизації засад розвитку їх професійної освіти та аналізі системи медичної та фармацевтичної освіти молодших спеціалістів у кожному історичному періоді.



ГЛАВА 5. ПОСТРОЕНИЕ ПОДСИСТЕМЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА

*ПОБУДОВА ПІДСИСТЕМИ ДЛЯ ОЦІНКИ КОМПЕТЕНЦІЙ ПЕРСОНАЛУ
BUILDING A SUBSYSTEM FOR ASSESSING PERSONNEL COMPETENCIES*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-020

Introduction

In connection with significant changes in the life of society, the problem of improving professional training acquires special significance, and as a result of these changes, the content and methods of the teacher's activity are being transformed. The adaptability of the education system to scientific and technological progress in the context of the transition from the principle of learning "education for life" to lifelong education is achieved by fundamentalizing the content of education, increasing the productivity of teaching methods, and developing the professional competence of a teacher. A feature of the training of a qualified specialist is the need to achieve not only standardized educational results, but also creative personal success [1, 2].

The work process presupposes the availability of competence assessment results. It is possible to speak about the conformity of goals and results when there are the necessary mechanisms and instruments for measuring the achievement of these goals and results, marking the degree of closeness of the achieved to the planned. The measuring instruments themselves largely depend on the nature of the criteria used by the rating scales.

In this regard, the need for a comprehensive solution to such issues as the combination of forms and methods of control, the development of an assessment system, as well as the role of the rating control system as one of the most important motivating factors is revealed. This made it possible to formulate the research problem, the essence of which lies in the analysis of the competencies of employees.

The aim of the work was to model the processes of assessing the competence of employees at the enterprise.

To achieve the goal, it was necessary to solve the following tasks:

1. Conduct a review of methods for assessing competencies.
2. Consider an algorithm for assessing the competencies of employees.
3. Programmatically implement an algorithm for assessing competencies.

5.1. About the need for ratings

Modern production, at the heart of the organization of its activities, carries out the interaction of workers at the level of subject - object, where subordinates must be properly trained.

Without personal (without taking into account personal qualities, without providing an alternative to action), training and advanced training are going through a crisis and agony: the real state of the training level of almost any specialists, the formality of knowledge, poor practical knowledge of knowledge, lack of interest in



the cognitive process, low level of public recognition of the quality of work - the social result of personality denial [3, 4].

The emergence of individuals in such a system is not the result of following its principles, but quite the opposite, as a phenomenon of violation of the system of advanced training (random, directed, intuitive) in the presence of outstanding abilities of a subordinate (intellectual, physical, psychological).

The introduction of rating assessment in the activities of employees is aimed primarily at destroying stereotypes, at developing the dynamics of psychological and social assessments of employees' activities. Leaving all the previous incentives, rating-score introduces new ones. The value of introductory landmarks is that they are more abstracted, which means they are sufficient:

1. Remove subjectivity in the assessment of competencies (not an individual, but an aggregate);
2. They reveal the official opportunity to realize individuality in the social aspect (different in quality - the same in status);
3. Create a mechanism for differentiating legal status, a mechanism for including the personal interest of workers in professional development (different levels - different rights);
4. The process of work is democratized in a real situation (the alternative of training is unity in improving the work of the team) [5, 6].
5. Stimulate the achievement of maximum success as the only worthy ones.
6. Create a unified criterion for assessing the state of work collectives in terms of the level of increased interests and skills and abilities of employees.
7. Create a response system and a system of choice and orientation in the management of the enterprise as a whole.

The organization of the analysis of the rating-assessment at various levels allows you to create a system for studying the individual characteristics of workers, combining it with a general assessment of the state [3].

5.2. The rating system for assessing competencies as a factor in increasing employee motivation

Motivation is a rather general, broad concept, which means the direction of activity.

The structure of motivation is formed as a result of a meaningful reflection of reality. The meaning of human activity, including educational, is not only in obtaining a certain result, but also in the activity itself, in showing physical and mental activity. Just like physical, muscle activity, mental activity in itself gives a person pleasure and is a specific need [7, 8].

Formation of motivation to work is a solution to the issues of development and education of the individual. The motivational sphere is more dynamic than the cognitive, intellectual one. Changes in motivation happen quickly. But mobility, dynamism of motives is fraught with danger, since if motivation is not managed, regression can occur, its level can decrease, motives can lose their effectiveness, as it



often happens where there is no purposeful management of this side of the teaching. If the process of formation of motives for work develops spontaneously, and not arbitrarily, the level of such motives decreases. This is also confirmed by the results of psychodiagnostics [9, 10].

5.3. Rating system. Essence, content and goals

Rating (from the English rating) is a mark, some numerical characteristic of any qualitative concept.

Rating is an individual numerical indicator for assessing achievements in the classification list.

Usually, a rating is understood as an "accumulated mark" both for individual disciplines and for a cycle of disciplines for a certain period of study [11, 12].

Such a term has also been adopted - an individual, cumulative index (i.e., an index based on the sum of marks).

5.4. The Competency Model for Organizational Performance

In a constantly changing environment - the emergence of new technologies, goods and services, as well as increased competition in the market - companies are especially interested in finding a unique "recipe" that allows them to remain successful and be at least one step ahead in the fight for the consumer.

Many business recipes have already proven their worth, for example, the introduction of effective methods of organizing activities (performance management through a balanced scorecard, quality management), process improvement (Six Sigma), etc. Naturally, success also requires resources - finance, raw materials, equipment, information and, of course, people. I am sure that the correctness of the words of Peter Drucker (Peter Drucker): "The most valuable asset of any organization in the XXI century will be knowledge workers and their productivity", no one needs to be convinced.

As the level of automation and technology improves, it is increasingly difficult to find people who can be classified as blue collars. Intellectual labor, in contrast to physical labor (for example, assembling a product on a conveyor belt), is less regulated, "programmed" to perform strictly defined actions. To achieve the tasks set, the mental worker must independently plan his actions, and the value of his contribution is determined by how correctly he understands his role and how rationally he chooses ways to achieve the intended goals. Expanding the autonomy and independence of employees is a resource for increasing labor productivity, and hence expanding the company's competitive advantages.

Business improves through the development of employees, but the desire and ability to develop cannot be "bought on the market" ready-made. Labor efficiency can be increased through the implementation of the unique individual abilities of people - their knowledge, skills and experience, personal characteristics, which are



manifested in behavior and attitude to business, in enthusiasm and innovation. The abilities of a particular person are manifested in different ways, depending on the organization in which he works, therefore one of the most important tasks of personnel management is to provide conditions for the realization of the internal potential of each of his employees. This will enable the company to implement the most daring strategies [13, 14].

We consider the features of personnel management based on the competency model. First, let's define the basic concepts.

Competence is the ability to perform one's job functions in accordance with the standards stipulated by the position. Moreover, competence implies demonstrating skills in practice - in real work situations (including the associated psychological pressure), and not just knowledge of theory or understanding of how it is done.

Competencies - a set of required characteristics (qualities) of an employee, which he manifests in real activities for the successful achievement of goals in specific conditions. Competencies include both knowledge and skills and personal characteristics: innate abilities, emotional characteristics and volitional attitudes manifested in behavior.

Thus, these concepts are close and interrelated: in order to be competent (to be able to fulfill the requirements), one must have competencies (to have the necessary business qualities) [15, 16].

For a long time, to assess competence, indicators such as professional ЛФТ (knowledge, skills and abilities) and experience were used. They were considered universal, therefore they were used in all organizations. In search of ways to improve productivity, serious research has been conducted on the characteristics of the work of successful employees. These works made it possible to identify the qualities (competencies) due to which the best employees ("stars") achieved success, in contrast to the middle-level employees.

The difficulty lies in how to identify the competencies that ensure the success of each specific company - taking into account the characteristics of its strategy, management style and corporate culture. After all, it is important not so much to describe competencies as to clearly formulate behavioral indicators that show how each competence is implemented.

Traditionally, the functional responsibilities of employees were described by listing the main functions and activities, then broken down into even smaller operations. Having analyzed the qualities that a specialist must have in order to perform these operations, and grouping similar elements of work behavior (demonstrated actions), we will obtain a description of competencies through behavioral indicators. This will be a standard set of competencies to fulfill the requirements of the position. If the job description really takes into account all the nuances, and the work itself (or the work situation) does not undergo significant changes, then a person's demonstration of a high level of specified competencies will become the basis of success [17, 18].

As we have already noted, highly successful employees exhibit special behavior that cannot always be evaluated by analyzing job responsibilities formalized in regulations. Having identified the features of the working behavior of "stars", you



can supplement them with the standard requirements. As a result, we will get an ideal set of job competencies, developing which all employees will be able to achieve exceptionally high results.

5.5. The development of a competency model

Starting to develop a competency model, we very carefully familiarized ourselves with the available research: both with theoretical generalizations of the best practices, and with detailed recommendations for describing competencies. In addition, we analyzed the competency models adopted in individual organizations. Their diversity testifies to the fact that each corporate model is unique, it corresponds to the "individuality" of the company, therefore it cannot be mechanically copied.

First of all, we considered the question of what categories of employees we will develop a competency model for. There is no single approach to this problem: companies develop competency models both for all personnel and exclusively for managers.

The assessment showed that the majority of employees fully possess the required basic competencies. For those who do not always demonstrate the expected behavior, using the competency model, we can easily show how their behavior differs from the expected, what should be paid attention to. I think that employees whose behavior does not correspond to basic competencies should not be in the company at all; they need to be weeded out even at the stage of recruiting. At the same time, the presence of such clear guidelines as basic competencies helps newcomers to choose the right line of behavior, and those who have been working in the company for a long time - to stay on the right track.

Functional competencies are necessary requirements for a position, based on the functions and actions performed in the workplace. Functional competencies are described in some detail in qualification reference books, these are mandatory requirements. Speaking of competence, we meant skill in performing a certain activity. Knowledge and experience are an integral attribute of functional competence, and they can be assessed through professional certification.

Role competencies are requirements for the expected work behavior of an employee. They are conditioned, first of all, by the specifics of the company's activities: the business area, management style and the peculiarities of the corporate culture, which reflects all the nuances of the organization's life.

Role competencies "crown" the job profile in the organization; they reflect the strategic direction of business development or the market positioning of a company over a certain period of time, therefore they are the most volatile.

As a rule, the lists of role competencies in different companies are the same. At the same time, the semantic content and description of behavioral indicators should be purely individual for each organization. They need to be corrected in accordance with the development goals of the company, ideally ahead of schedule.

It should be noted separately that many role competencies are similar to managerial ones. Since these are inherent qualifications for the managerial position,



perhaps they should be classified as functional competencies? At first glance, this is justified, but practice constantly shows us that managers who are successful in one company can fail in another. Moreover, the failure is due precisely to the fact that they transferred their previous work experience, their type of behavior to a new place, completely without taking into account the peculiarities of the new organization.

When developing a competency model, we set ourselves several goals:

First of all, focus the employee's attention on the behavior that is described by the key competencies of the position.

Help each employee to achieve the required level of competence. To do this, we regularly assess the level of manifestation of the required behavior. Based on the results of the assessment, the development (through training, self-development or support from the manager) is provided for those competencies that are manifested weaker than necessary. This is first and foremost. But at the same time, the assessment focuses the employee's attention on the further improvement of all other competencies.

To identify employees with a high level of competence manifestation and high development potential in order to prepare them for career development.

Help managers identify competencies that employees demonstrate at a particularly high level (even if they are not key to the position). Identifying what you have is the path to proper career planning.

Help employees in self-understanding, self-orientation and self-realization.

We recognize that a deep understanding of the competency model takes time. Competencies reflect the quality of behavior, and our motives underlie the causes of behavior. Motivating factors can be external incentives - salary, job position, and company affiliation, but many are motivated by the desire to achieve more. In order to learn how to effectively use motivation, it is important to involve all factors, including self-motivation.

Many companies already practice base salary setting based on a competency model. At the same time, the development of not only the competencies necessary in this situation and in this position is stimulated, but also those that are not yet in demand. That is, the abilities that the company will need in the future are rewarded.

5.6. On the features of the rating system for assessing the competence of employees

A prerequisite for considering competencies is a rating scale. There are several types of them:

- quantitative scale;
- a numerical set acts as a measurement;
- absolute scale - the assessment of competencies looks like a certain numerical symbol, the starting point is abstract.
- a relative rating scale - involves comparing the current state of the employee's competencies with his own state some time ago;
- ordinal scale - is more often used in poorly structured areas, such as art, or



when assessing, for example, personal development [5].

5.7. Methodology for determining ratings

The basis of the methodology is the structure of criteria, which contributes to the hierarchical decomposition of the global goal, associated, first of all, with improving the quality of work and developing the corporate culture of the enterprise.

The structure of the global criterion:

1. Potential
 - 1.1. Intellectual potential
 - 1.2. Material and information base
2. Activity
 - 2.1. Personnel training
 - 2.2. Production and approbation of knowledge and technology
 - 2.3 International cooperation

5.8. Methodology for assessing the rating of an enterprise

In market conditions, it is important to determine the place occupied by the enterprise. Comparison of promising areas of innovation, assessment of the economic state of the enterprise in comparison with other institutions, selection of promising areas for improving production processes, assessment of the possibility of implementing strategic development plans, analysis of the dynamics of development - are the information base that allows management to correctly and effectively manage the organization [11].

To improve the management system, it is necessary to create a system for assessing the activities of the organizational structures of the enterprise, which would allow to dynamically track changes and select priority areas.

The main hypotheses underlying the comparison.

1. All institutions integrally perform the same functions. At each moment of time, they are characterized by a set of parameters. The technology of work at each enterprise will be different. Therefore, the results of the work can be considered as the results of random events.

2. The formulated principles and criteria ensure the assessment of institutions in accordance with the opinion of the management of these and higher organizations.

3. The proposed methodology makes it possible to single out the enterprises that have made the greatest progress and can serve as models or sources of positive experience.

4. Integral parameters are formed in such a way that an increase in their numerical values corresponds to a higher level. The lower the indicators characterizing the experience of a given enterprise, the easier it is to apply it to other organizations.

5. Sources of reliable information about the parameters are:



- materials of statistical reporting;
- materials received from institutions on a voluntary basis,
- materials and information provided to the management of the enterprise by internal services.

6. The list of parameters selected by the management fully characterizes the activities of the enterprise at a given moment in time and there are no additional parameters that should be taken into account.

7. All parameters are divided into main, complementary and auxiliary criteria. The categorization depends on the subjective assessment of management.

8. Information is informative if all the main parameters set by management are known and at least 65% of the values of the remaining parameters are known [8].

9. The additive weighted characteristic of each enterprise in terms of a set of parameters is complete, allowing it to be compared with others.

10. Enterprises selected for one or another criterion are comparable with each other in terms of additive indicators. Moreover, the higher the value of the additive indicator, the more preferable the position and the higher the rating of the university.

5.9. About the features of working with the program

The scope of the software tool is to assess the competencies of personnel at the enterprise. When developing the program, and in particular the interface, such a requirement as ease of use was taken into account. This was added specifically so that a person who has never worked with such systems could easily deal with this software product.

After loading the main application file, a form with the main menu of the program appears on the screen automatically. The application automatically connects to a database containing personnel information.

Further, using the menu commands on the main form, the user can select the required operation in working with the database:

Database analysis;

Analysis of employees by criteria;

Visualization of employees' abilities.

When you select each operation, a new form appears. To do this, click on the button corresponding to the required actions.

We have identified the following competencies for employees: "Additional education", "Qualifications", "Age", "Innovative thinking", "Leadership qualities", "Learning ability", "Computer knowledge".

After clicking on the button "Analysis of employees by criteria", the above algorithm starts working. That is, the competency matrix is being filled in.

There are several blocks in the program.

Start - the beginning is the start of the program itself;

Connection to the database - occurs immediately after starting the program automatically, without asking for a password;

Database analysis - a list of employees who can be prioritized is displayed;



Analysis of employees by criteria - selection of employees is made by criteria;
Visualization of employees' abilities - numbers of employees and their final grades are displayed.

Conclusion

The improvement of the forms and methods of control ultimately led to the need to modernize the system of control actions, which determined a qualitative change in the place of control in the production process. To objectify quality control of employees' competencies and motivate them to work, it is proposed to introduce a competency control system into the production process.

The rating system for assessing competencies allows employees to:

- to be aware of the need for systematic and rhythmic work to improve their qualifications;
- clearly understand the system of formation of competence assessment.

The rating system allows executives to:

- rationally plan the production process;
- have an objective picture of staff development;
- make timely adjustments to the organization of the production process based on the results of current control.

Introducing the spirit of competition and rivalry, originally inherent in human nature, finds an optimal way out in a voluntary form that does not cause a negative repulsive and, most importantly, painful stress reaction. The development of elements of creativity, introspection, the inclusion of the intellectual reserves of the personality, due to the increased motivation of workers, prepares the ground for a gradual improvement in job satisfaction.

In the work, based on the analysis of modern approaches to assessing the rating, an algorithm was developed and a mathematical model was built.



ГЛАВА 6. О БЛАГОПРИЯТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ПРИ ЗАНЯТИЯХ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

*ПРО СПРИЯТЛИВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПРИ ЗАНЯТТЯХ НАВЧАЛЬНОЇ ТА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІУ СТУДЕНТІВ
ABOUT FAVORABLE PSYCHOLOGICAL CONDITIONS WHEN LEARNING EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITIES OF STUDENTS*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-019

Introduction

Training enables a person to realize himself, as well as to feel confident in his actions and deeds. Training is carried out in various educational institutions, including universities. At present, there are certain difficulties in creating students' interest in studies and scientific work. It happens that students are more pleased with activities not related to the institute. Why is this happening? A student, going to a university, hopes to achieve recognition and expects to earn respect from teachers and classmates. The collapse of this bright optimism is a rather serious learning problem. Can a teacher form students' interest in the educational process, in pursuing scientific activities and with the help of what?

To these and many other questions, not only our contemporaries were looking for answers, but also teachers of past years.

The teacher must create a source of inner strength of the student, giving rise to energy to overcome difficulties, the desire to learn. The teacher should create such conditions in which the student would experience self-confidence and inner satisfaction; he must remember that the student must be helped to achieve success in learning activities. And for this you need to create situations of success.

The use of the situation of success should contribute to an increase in working tone, an increase in the productivity of educational work, and also help students to realize themselves as a full-fledged person [1, 2].

6.1. Some features of pedagogical functions. Consideration of the teacher from the point of view of the leader

An analysis of modern pedagogical literature shows that throughout the life of human society there were those who lead and those who are led. The development of society shows that the successful activity of any team largely depends on skillful and competent leadership.

From the point of view of definition, leadership is an arbitrary (purposeful) impact on the people being led and their community, which leads to their conscious and active behavior and activities in accordance with the intentions of the leader. Moreover, the leader is the person who is officially entrusted with the functions of managing the team and organizing its activities. A necessary prerequisite for effective pedagogical leadership in the development of the personality of participants in



choreographic groups is the ability to set goals for oneself, the ability to plan their activities, delegate authority, model, design, etc. Also, successful leadership is determined by a set of personal qualities of the leader, which subsequently determine the action [3, 4].

Let's analyze some of the main qualities that a leader should have:

1. The first quality of a leader is the ability to arouse the respect of his subordinates for himself. An important role is played in this by the qualities of his character. If the leader is not able to set an example to others, then in this case he is not able to help his subordinates in any way.

2. The leader must have firmness of character - this is equanimity, very often confused with cruelty. Firmness of character is based on knowledge of the laws of morality. At the same time, knowledge of state laws makes it possible to manage people, but not to win them over.

3. Possessing the quality of truthfulness, the leader will be able to understand thoughts, correctly determine the character of his student. Also, this quality gives such a quality as foresight - foreseeing accidents and the ability to predict the development of the student. This quality is the most important for teachers.

4. The educator must have a positive outlook. Of course, problems always exist, but the teacher, first of all, should look for positive qualities in employees and students [5, 6].

5. Such quality as attentiveness provides the leader with good and "healthy" relationships in the team. The leader must be able to both give instructions, and advise and encourage. A problem may arise that the teacher and the student become friends. If possible, this should not be allowed. By making his subordinate a friend, the leader deprives himself of the opportunity to punish him, since friends cannot be punished [7, 8]. It is very important in building relationships with subordinates to look them in the eyes, but not in order to understand how to build relationships with them, but in order to understand how subordinates want to build relationships with the leader. If the leader sees the intentions of the subordinate to build friendly relations, then he should be kind, but ignore the friendly style.

Possession of the listed qualities enables the leader to create a favorable psychological climate in the team.

As noted earlier, leadership success is determined by action: the ability to set goals, the ability to plan, the ability to delegate authority, etc. Let's dwell on the most important ones.

1. Possibility of setting goals.

The ability to set various clear, practical goals and objectives for your students and staff is one of the main basic competencies of an effective choreographic team leader.

Consider the question: what is purpose? The goal is what they strive for, what they want to achieve; purpose, meaning of actions taken; the currently desired state of a project as a result of the work performed.

When setting tasks, the leader must take into account the professional capabilities and personal qualities of his students and employees. The goal setting mechanism can help with this. Its essence is to set goals that match their experience



and individual characteristics. At the same time, the bar should not be lowered and a sufficiently intense rhythm of work should be maintained [9, 10].

If we consider the first option of setting the goal bar, then it implies a phased increase in work results. First, the leader slightly raises the bar to understand how well the students and staff are prepared to meet higher requirements, and then, judging by the result, raises the bar more and more. This approach can be effectively used in relation to students who have just joined the team, and it is still difficult to understand what they are really capable of. It is also advisable to gradually raise the bar if the student, although he has been studying in a team for a long time, is not confident in himself, therefore he does not show initiative and independence. By gradually setting higher goals, he is given the opportunity to make sure that he is doing everything right.

When considering the second option, it turns out that the setting of a goal, in which it is necessary to increase the effectiveness of activities, is a partial approach to the limit of possibilities. Such a task is suitable for those members of the team who have been working in a team for a long time, successfully cope with their tasks, but do not seek novelty and do not seek to stand out. A direct attitude towards increasing labor productivity, although it can cause some resistance from students, is quite doable [11, 12].

A third option for setting goals can be considered, in which the task is to significantly increase performance and approach the limit indicators. Experienced and self-motivated students who strive for leadership in a team, already out of desire to achieve more, are ready to work harder and achieve better results.

And finally, the fourth option is setting goals above the limit of possibilities. As we can already draw a conclusion, such a goal will suit the most ambitious and accomplished team members. These students have high performance results, but in order to remain the first, they also need to raise the bar, set more difficult tasks in relation to those they have already solved.

After conducting the analysis, taking into account the experience and individual characteristics of the personality of the students, it is possible to set them goals so that, with a rather intense rhythm of work, they can achieve their goals [13, 14].

Thus, the ability to set clear, practical goals and objectives for your students and employees is one of the basic core competencies of effective leadership.

2. Action planning.

If you carry out planning, then it itself implies designing the desired future and effective ways to achieve it. This is the tool of wise people. Planning is a decision-making process.

Let's consider some planning elements:

- Results - definition of goals and objectives;
- Means - the choice of policy (a specific rule, method of action), programs, procedures that serve to achieve goals and accomplish tasks;
- Resources - people, time, materials and their quantity;
- Implementation - the construction of decision-making procedures and the way to organize them for the implementation of the plan;



- Control - development of a method for predicting and detecting errors and failures, as well as preventing or correcting them on a continuous basis.

The following criteria for a good plan can be distinguished:

- The plan must meet the needs of the team and the requirements of the environment [15, 16];
- It must be real and achievable with the available technical, financial, managerial and human resources;
- The intended results should be clearly defined in it;
- Stages and intermediate phases should generate results that can be assessed quantitatively and qualitatively;
- The plan should define clear timelines for each phase;
- and each result must be answered by a certain person;
- A good plan should cover all possible changes to the environment.

You should know that the bolder the plan, the higher the result, the higher the result, the more successful the team.

3. The principle of delegation of authority.

Delegation of authority is a condition for the rational organization of management. Delegation is the transfer of certain functions and powers from the higher management to the lower ones [17, 18].

At the same time, the delegation of authority may have some psychological barriers. Effective delegation requires incentives. Of course, a clear statement of responsibilities, tasks, and limits of authority to subordinates is important. If some tasks are not delegated, then the manager must perform them himself.

By delegating his responsibilities, the leader, firstly, creates for himself and the team a favorable atmosphere for creativity. In this situation, the leader can afford to focus on his main functions - staging dances, searching for a plot for dance compositions, and selecting musical material. And, secondly, the coordinated work of the "team" ensures the most successful work of the team. But with all this, the leader remains the unquestioning leader who is the generator of ideas, the inspirer of the team and determines the direction of its development.

If we consider the further components and characteristics of leadership, then we can highlight the management style that the leader uses in his work.

Of course, each leader in the process of management activities performs his duties in a style peculiar only to him. At the same time, the style of leadership is expressed in what methods the leader encourages the team to take an initiative and creative approach to fulfill the responsibilities assigned to him, how he controls the results of the activities of subordinates. The accepted style of the leader, his ability to ensure effective management activities, as well as create a special atmosphere in the team that contributes to the development of favorable relationships and behavior.

In the 30s of the 20th century, the psychologist K. Levin conducted a study of leadership style with his subordinates, introduced this concept, and also conducted experiments and identified three leadership styles that have become classic: authoritarian, democratic, liberal.

The authoritarian style of leadership can be characterized by excessive centralization of power, autocratic resolution of all issues related to the activities of



the organization, limitation of contacts with subordinates. There are varieties of authoritarian style: "exploitative" and "benevolent".

The "exploitative" authoritarian style boils down to the fact that the leader, not trusting the students and not asking their opinions and advice, single-handedly decides all issues, and takes responsibility for everything, giving the performers only instructions on what, how and when to do it, as the main form of incentive is using punishment.

There may be a softer "benevolent" kind of authoritarian style, in which the leader treats the students condescendingly, is interested in their opinion when making a decision, but, despite its validity, he can act in his own way. This leadership style provides students with a certain degree of independence, even if to a limited extent.

The democratic leadership style is characteristic of teams in which this leadership style prevails, it leads to a high degree of decentralization of powers, active participation of team members in decision-making. This creates an atmosphere in which learning in a team becomes attractive, while achieving success is a reward.

In a democratic style, the leader trusts his students, consults with them, seeks to use all the best advice that subordinates offer. Among incentive measures, encouragement prevails, and punishment is used in exceptional cases. Pupils are satisfied with this leadership system and try to provide their leader with help and support morally when necessary.

The liberal leadership style gives the fact that the leader poses a problem to the performers, creates the necessary organizational conditions for their work, sets the boundaries of the solution, and he himself fades into the background. For himself, he retains the functions of a consultant, an arbiter evaluating the results obtained.

The use of this style is becoming more and more widespread due to the appearance of "properly grown" choreographers in collectives: extraordinary, original, free in a creative sense, who do not want to be under pressure and care. Its effectiveness depends on the desire of the guys for this, a clear formulation by the manager of the tasks and conditions of their activities, his fairness in relation to the assessment of results and remuneration.

In each specific case, there is a certain balance between authoritarian, democratic and liberal styles, and an increase in the proportion of elements of one of them will lead to a decrease in others.

Various considered situational models allow us to conclude that a flexible approach to leadership is necessary. To accurately assess the situation, the leader must have a good understanding of the students' abilities, the reason for the task, the needs, the authority and the quality of the information.

Undoubtedly, it is difficult for a leader to choose a leadership style that satisfies all members of his team. The style of work develops subconsciously and gradually, until the set of methods for communicating with team members and influencing them is determined, allowing them to find the most effective and correct solution. The development of a management style is always a difficult and long-term process. The leader needs to know how to approach each of his students, how to properly direct the stimulating effect and punish if necessary.

At the same time, the success of the choice of style is determined by the extent



to which the leader takes into account the ability and readiness of subordinates to fulfill his decisions, the traditions of the team, as well as assess his own capabilities, such as the level of education, work experience, psychological qualities.

It is necessary for a leader, if he wants to work as efficiently as possible, to learn to use all the styles, methods and types of influence that are most suitable for a particular situation, and not to use any one style of leadership throughout his career.

It can be noted that leadership is to some extent an art. In this regard, apparently, the researchers were unable to disassemble and substantiate the theory of effective leadership style, which could be used in a variety of situations and by any leader. But perhaps if this style was developed, then the leadership itself would lose all its attractiveness, riskiness, it would turn into a set of standard actions and techniques.

All of the leadership styles discussed will help the leader learn to choose a style appropriate for a specific situation. In some situations, managers can be effective in their work by structuring tasks, planning and organizing tasks and roles, and showing concern and support. In other situations, the leader may find it more appropriate to influence students, rather than structure the conditions for carrying out their work. Over time, these same leaders will change style due to a change in the nature of the task, with the problems facing team members, and many other factors specific to the team.

Thus, effective leaders are those who can behave differently depending on the demands of reality.

6.2. Using the situation of success in an educational institution. Creating a situation of success is one of the conditions for humanizing the learning process

If we analyze it, then the leading principle of education is the humanistic orientation of the pedagogical process.

At the same time, there is a different interpretation of the approaches and interpretations of the humanization of education. Most researchers believe that the humanization of education involves the creation of conditions aimed at disclosing and developing the student's abilities, his positive self-realization.

Education realizes its humanistic mission through two social functions: it prepares a person to fulfill various social roles and at the same time forms the ability to change himself and his being.

The factors of the external world either contribute or suppress, destroy the humanistic potential of education.

A democratic society not only allows education to realize its humanistic potential, but also creates conditions for its enrichment, highlighting its developing, “human-forming” function, not “canceling”, but qualitatively transforming the adaptive function. This orientation of education is expressed in the openness of the educational structure itself in relation to other public institutions, in the interaction between participants in the educational process, freedom of expression and implementation of different points of view, recognition as progressive and leading goals of the student's personal development, creating a situation of success for



students.

Thus, depending on social reality, one of the two most general tendencies in education develops: either authoritarian-democratic or humanistic. The first is focused on the formation of an "adaptive" personality. This orientation is characterized by a stake on the taught "truths", on assessment and control. The source of knowledge is mainly the teacher, and the indicator of success is the diligence and discipline of students. The main guideline for a teacher is the amount of knowledge that each student must master. The second focuses on the holistic development of the personality, its spiritual and cognitive abilities, self-organization and self-regulation, familiarization with the universal values of culture. Partnership, close connection with life and social environment becomes the main tool.

The organization of the educational process based on humanistic positions will be effective if there is cooperation between teachers and students. And only if the teachers experience success in learning about the surrounding reality.

Let's consider these conditions.

In the process of educational activity, the position of a teacher and a student is far from being equal. The teacher is connected with students by a whole system of formal and informal ties, for the nature of which he is responsible to society, to the student's family, to the student and to his conscience.

The teacher should strive to be frank and open, try to inspire strength in the student, that is, the teacher and the student should be in equal positions: the teacher's frankness should be directed towards the student as a person. The teacher must see the personality, recognize its uniqueness, irreplaceability, respect the thoughts, feelings of students, the right to freedom of choice. By this he recognizes their equality, their right to cooperation, no matter what official relations they are in.

In other words, equality is always cooperation, but not all cooperation is equality. Cooperation is the mutual respect of individuals, the willingness to help the self-realization of their capabilities, the optimal belief in the future. Collaboration should not be viewed only as a joint activity or well-oiled interaction. The whole point of cooperation is in the comfort that it provides.

6.3. Success situation and how to achieve it

We can say that it is necessary that certain circumstances arise that give rise to a situation of success. And the outcome of such a situation will be success. A person is able to organize a situation; the experience of joy and success is something more subjective, hidden to a large extent from the view of outsiders. The task is to give an opportunity to experience the joy of achievement, to realize your capabilities, to believe in yourself.

The creation of a situation of success is a purposeful, organized combination of conditions under which an opportunity is created to achieve significant results in activities, it is the result of a well-thought-out, prepared strategy and tactics. There are differences in success.

Anticipated Success. His expectations can be based on both justified hopes and



hope for a miracle. Miracles, although there are, but from scratch, success cannot be born. Luck can be called the case when there is a person nearby who is able not only to understand and support, but also will not give reason for disappointment. The opposite can also happen. You will be left in splendid isolation. This is a disaster. And the consequences of a miracle that has not happened can be difficult to predict. The stated success captures the achievements of a person, gives joy and excellent mood, makes it possible to experience the recognition of others, a sense of one's capabilities and faith in tomorrow.

With generalized success, the expectation of success gradually becomes a persistent need. On the one hand, this is good. This is a state of confidence, security, self-reliance. On the other hand, there is a danger of overestimating your capabilities, to calm down. But one thing is clear: failure (your own, of course) cannot be loved, it does not bring joy, but it should be respected. It is always possible, it is even inevitable, without it success loses its joyous essence. Only the depth of failure often helps a person to comprehend the full depth of success. It is difficult to overestimate the stimulating role of failure in a variety of situations. Success can decompose a person, failure - to form his best qualities. One does not exist without the other, or rather, it should not exist. Success always has two sides. One is a purely individual experience of joy, personal, subjective. The other is a collective assessment of the achievements of an individual, the attitude of others to the success of a member of a team or group. The connection between these sides is undeniable and organic. The joy of success can be of a purely personal, even intimate character, if he can rejoice at his achievements, "to himself", regardless of the opinions of others. Joy shared with others becomes not one but many joys. In this sense, the word "divided" would be correct to replace with "multiplied". Likewise, failure shared with someone becomes something else. The best option: the joy of one becomes the joy of others. The wisdom is that the joy of success does not generate excessive complacency, and the fear of possible defeat does not paralyze the will.

Conclusion

The paper analyzes the main qualities of a teacher, the prerequisites for creating situations of success in training. Recommendations are given on what should be paid attention to when implementing the learning process.



ГЛАВА 7. ЛОГИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С СОЧИНТЕЛЬНЫМИ СОЮЗАМИ

ЛОГІКО-СИНТАКСИЧНІ МОДЕЛІ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ІЗ СУРЯДНИМИ СПОЛУЧНИКАМИ
LOGICAL-SYNTAX MODELS OF EXPRESSIONS WITH RELATED CONJUNCTIVES

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-011

Вступ

З 80-х років ХХ століття термін «дискурс» уживається у французькому мовознавстві як в однині (наприклад, *le domaine du discours, l'analyse du discours*), так і в множині (*les discours s'inscrivent dans le contexte*) залежно від того, що мається на увазі: мовленнєва діяльність у цілому чи конкретні мовленнєві події. Зауважимо, що поняття дискурсу й сьогодні в лінгвістиці, зокрема й французькій, є досить суперечливим, оскільки різні мовознавці використовують неоднакові підходи до його вивчення, та й сам цей лінгвістичний феномен, з огляду на його недавнє виділення в окремий напрям мовознавства, має досить широкий поняттєвий діапазон.

У вітчизняному мовознавстві теорію дискурсу та його специфічні ознаки досліджували Ф. Бацевич, В. Ковчак, А. Мартинюк, А. Приходько, М. Попович, К. Серажим, І. Шевченко та інші, зокрема Ф. Бацевич подає таке визначення дискурсу: «...це сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем і осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом)» [1, с. 138]. В. Ковчак вважає, що «дискурс не є ізольованою текстовою або діалогічною структурою, а складним комунікативним явищем, що включає суспільний контекст, що дає уявлення і про учасників комунікації, і про процеси витворення й сприйняття повідомлень, і про глибші суспільно-політичні процеси» [2, с. 206].

У цьому розділі ми розглянемо сурядні конструкції, компоненти яких пов'язані чотирма сурядними сполучниками: *et, ou*, зокрема з'ясуємо семантику кожного з них.

7.1. Висловлювання із сполучником *et*.

У нашій роботі ми опираємося на уявлення про те, що в мові, як у системі, тому чи тому значенню обов'язково протистоїть інше значення (принцип опозиції), відповідно семантику сполучення загалом і французького сурядного сполучника *et* зокрема можна розглянути на основі аналізу системних протиставлень серед основних сурядних відношень.

1. Значення *однопорядковості*.

Сполучник *et* виступає постійним показником значення зіставлення однопорядкових сутностей, акцентуючи на них або вносячи їх у зміст висловлювання. Загальне лексичне значення однопорядковості може проявлятися в значенні сполучення:

(1) *La table est bancale et la chaise est branlante;*



- (2) *Il est grand dans la rage et beau dans la haine;*
 (3) *Il faisait du vent et il neigeait;*
 (4) *Il travaille vite et bien;*
 (5) *On ne peut pas être au four et au moulin.*

У таких прикладах на основі змісту сполучуваних компонентів з'являються деякі загальні ідеї, які закладені в підтексті й розуміються як сутності одного порядку. Так, у прикладі (1) частини висловлювання поєднані загальною думкою про старі меблі; у (2) – про поведінку розлютованого чоловіка; у (3) – про несприятливі погодні умови; у (4) – про якісну роботу; у (5) – про неможливість виконувати кілька робіт одночасно.

Зауважимо, що характерною особливістю висловлювань із сурядним сполучником *et* є здатність їх компонентів займати синтаксично ідентичну позицію відносно якогось загального елемента:

- 1) позицію головних речень, від яких залежить загальна підрядна частина:

(1a) *La table est bancale et la chaise est branlante, quoiqu'on ne le remarque pas tout de suite;*

2) позицію супідрядних частин у складному реченні неелементарної організації:

- (1б) *Je vois que la table est bancale et que la chaise est branlante;*

3) позицію членів речення, які відносяться до якогось узагальненого слова або спільного члена речення:

- (4a) *Il travaille de façon agencée: vite et bien.*

При з'єднувальних відношеннях можлива також вільна зміна позицій частин, яка не впливає на інформацію у висловлюванні:

- (2a) *Il est beau dans la haine et grand dans la rage.*

Значення однопорядковості у власне з'єднувальних висловлюваннях може трансформуватися в еквівалентність і виражатися сполучником *ou*:

- (6) *Paris a 10 millions d'habitants et (=ou) 20% de la population française.*

Виключною формою вираження однопорядковості є повтор сурядних компонентів для підсилення й підкреслення тих чи тих фактів, предметів, явищ:

- (7) *Il est dévasté par tant et tant d'années de vie misérable.*

2. Значення з'єднувальної відповідності.

Наступним частковим лексичним значенням французького сполучника *et* є значення з'єднувальної відповідності, або з'єднувальної обумовленості. До таких висловлювань відносяться приклади із семантикою:

- (8) результативності: *Je suis parti à l'Ouest pour aller aux Indes et m'y Voici;*

(9) взаємної обумовленості: *Plus je vous observe tous les deux, et plus je vous trouve étrangers l'un à l'autre* [6, с. 77];

(10) причинно-наслідкової обумовленості: *La lune s'était cachée derrière un nuage, et il faisait plus sombre* [11, с. 242];

(11) умовно-наслідкової залежності: *Vois-tu, mon vieux, deux affaires comme celle-ci et je donne ma démission.*

Приклади із семантикою з'єднувальної відповідності характеризуються низкою специфічних лексико-граматичних показників, які підтримують



значення сполучника *et*:

1) сполучниково-прислівникові сполуки на кшталт *et voici, et voilà, et bientôt*, які акцентують на результаті:

(12) *Bastelica a voulu travailler en solo avec cette petite crapule d'Hippolyte Dolo, et voilà le résultat;*

2) поєднання сполучника *et* з різними займенниками для передачі раптовості або миттєвості результату:

(13) *Ta carrière... Un bon croc-en-jambe, et hop, terminé*

або зі значенням умовно-наслідкової залежності для бездієслівної конструкції із семантикою події:

(14) *Encore quelques mètres, et c'est la Seine;*

3) інфінітивні конструкції за моделлю *et + de + Infinitif*, які функціонують у висловлюваннях із семантикою інтенсивного початку:

(15) *Clinton n'a pas invité la France, et ce pauvre Charrette de couiner, dimanche, sur RTL, que «la France compte...» [10];*

4) повтори, які вказують на тривалість або інтенсивність наростання дії до своєї межі:

(16) *Mais la cloche sonnait, sonnait... Et des feux s'allumaient dans les maisons le long de la rue [5, с. 24];*

5) з прислівниками *d'abord, ensuite, puis, enfin*, які передають значення черговості подій:

(17) *Elle a mis d'abord les assiettes, puis les couverts, et enfin les verres*

або вказують на причинно-наслідкову обумовленість подій послідовності дієслів у формах *Passé composé, Passé simple, Présent*:

(18) *Il parle et se tait. Parle de nouveau et se tait encore, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il s'en aille;*

6) співвідношення часових форм дієслова, перша з яких передає значення зумовленості й передумов, а друга виражає наслідок і наступну дію:

(19) *Tu as pris un bain trop chaud et maintenant tu as des étourdissements;*

7) дієслова у формі наказового способу, які в першій частині вказують на умову, наслідок якої міститься в другій частині:

(20) *Continue à faire le fou au volant, et tu auras un accident!;*

8) адвербіальні кореляти на кшталт *plus...plus, moins...moins*, які слугують для вираження значення взаємної обумовленості фактів, подій, ситуацій:

(21) *Plus Dominique prendrait son parti, et plus ses amis, ses clients se scandaliseraient [6, с. 337].*

3. Значення з'єднувальної невідповідності.

У таких висловлюваннях сурядний зв'язок указує на несумісність, суперечливість з точки зору мовця проявів певних фактів порівняно з іншими, які мають різні значення:

(22) невідповідності: *J'étais régulièrement 31^e sur 32 et ça ne m'a pas empêché d'entrer dans la police pour y faire la brillante carrière [12, с. 317];*

(23) заперечно-результативні: *J'ai plusieurs fois essayé et je n'y suis jamais parvenu;*



(24) обернено-результативні: *J'étais venu avec la ferme intention de ne pas lui accorder la moindre concession. Et je me suis entendu lui dire, là, sur le perron, les bras ballants, comme un gamin: «Vous savez, madame Monsacré, pour le droit de passage, ça peut s'arranger...»* [9, с. 190].

Приклади із семантикою з'єднувальної невідповідності мають низку лексико-граматичних показників. Так, у першій частині висловлювань можуть уживатися дієслова на позначення задуманої дії, а в другій – дієслова минулого часу доконаного (частіше) чи недоконаного (рідше) виду на позначення або перешкоди для здійснення вказаної дії, або факту відсутності результату:

(25) *J'allais lui répondre, et je me suis ravisé.*

(26) *Il aurait voulu partir, et il n'en avait pas la permission.*

(27) *Il cherchait à reprendre des relations avec le monde et n'y parvenait pas.*

У другій частині таких висловлювань уживаються дієслова *réussir, parvenir, arriver* у заперечній формі, які свідчать про невдачу спробу реалізувати бажану дію. Крім того, несподіваність результату або його відсутність може підкреслюватися трьома крапками або тире.

Іншою специфічною особливістю висловлювань із семантикою з'єднувальної невідповідності є наявність у їх складі антонімів як загальнономовних: (28) *Je me répétais: «C'est impossible! C'est faux!» et il fallait reconnaître que c'était possible, c'était vrai*, так і контекстуальних (29) *Venir à Saumur et ne pas être à cheval, vraiment, je trouve ça lamentable* [8, с. 8].

Нарешті, способом акцентування на змістовій невідповідності сурядних компонентів є вживання засобів логічного виділення, зокрема сегментованих конструкцій:

(30) *Deux avis sont à discuter. Il y a lui et moi. Moi, c'est moi, et lui, c'est lui* [4, с. 504].

Зауважимо, що у висловлюваннях із семантикою невідповідності це значення передається не самим сполучником *et*, а лексико-граматичним наповненням сурядних частин. Тому *et* не стирає й не ослаблює протилежність змісту сурядних компонентів, а в незвичному для себе оточенні подає різнопорядкові сутності як однопорядкові й набуває експресивного забарвлення. Недарма дослідники французької граматики відзначають більшу експресивність висловлювань із семантикою з'єднувальної невідповідності із сполучником *et* порівняно з висловлюваннями протилежної невідповідності із сполучником *mais*.

4. Значення з'єднувального зіставлення.

Об'єктом порівняння здебільшого є предикативні ознаки, але одночасно з ними зазвичай зіставляються й компоненти із суб'єктними, означальними й об'єктними ознаками. Зіставлення може репрезентуватися як контрастними, так і просто різними елементами:

(31) *L'un était grand et gros, et l'autre était petit et mince*

і навіть ідентичними за змістом у значенні несхожості:

(32) *Il y a mensonge et mensonge: tous les mensonges ne sont pas pareils* [120, с. 697].

5. Значення з'єднувально-поширювальні.



Усі висловлювання зі сполучником *et* є поширювальними, оскільки в них зміст другого компонента додається до змісту першого, доповнює його. Однак у наступних прикладах зміст другого компонента нерівноправний зі змістом першого й подається як повідомлення про зміст першого компонента в цілому або його частини:

(33) *La ligne Maginot n'allait pas jusqu'à la mer du Nord, et c'est regrettable* [12, с. 371];

(34) *Ses nerfs se relâchaient doucement, et ses nerfs ne Pavaient jamais trompé* [7, с. 15].

Отже, часткові лексичні значення з'єднувального сполучника *et* можна виявити на всіх рівнях сучасної французької мови.

7.2. Висловлювання із сполучником *ou*.

Загальним лексичним значенням розділового сполучника *ou* є значення зіставлення альтернативно-різнопорядкових сутностей, тобто подія, про яку йдеться в одній із сурядних частин альтернативного висловлювання, завжди мислиться як реальна тільки за відсутності події, що описується в іншій частині:

(69) *Chaque matin, qu'il fasse beau ou mauvais, je dois promener mon chien.*

Нижче розглянемо різновиди смислових відношень висловлювань зі сполучником *ou*.

1. Власне альтернативні висловлювання.

Сполучник *ou* може передавати значення однозначного вибору, тобто йдеться про такий зв'язок між ситуаціями, коли одна фактом свого існування виключає іншу:

(70) *Etre ou ne pas être, c'est là toute la question.*

Уживаючись у таких прикладах, сполучник *ou* передає значення однозначного вибору, яке в лінгвістиці зазвичай кваліфікується як ексклюзивне [4, с. 506].

Відношення несумісності, взаємовиключення, альтернативності підтримується лексико-граматичним наповненням сурядних частин:

а) уживанням антонімів: (71) *Rester ou partir, il faut décider;*

б) використанням одних і тих самих слів в обох частинах у стверджувальній і заперечній формах:

Elle venait de comprendre en quoi le drame consistait pour lui: le dire ou ne pas le dire à son père [8, с. 94];

в) наявністю супідрядних елементів:

Qu'ils soient de gauche ou de droite, qu'ils le veuillent ou non, ils s'en souviendront toujours [12, с. 371];

г) одноплановістю (морфологічною, синтаксичною, модальною, комунікативною) сурядних частин: *A l'heure qu'il est, il est guéri ou il est mort;*

г) наявністю зворотів на кшталт *de deux choses l'une*, які сигналізують про абсолютну несумісність описуваних ситуацій:



De deux choses l'une: ou bien elle dormait... et cela signifiait qu'elle ne craignait rien... donc, qu'elle était sûre d'être secourue... Ou bien elle ne dormait pas... et cela signifiait qu'elle n'était qu'une pauvre femme épouvantée qui essayait de donner le change... [6, с. 310];

д) використанням у другій частині висловлювання конкретизатора *au contraire*, який акцентує на взаємовиключенні фактів, подій, явищ:

S'ils obtiennent satisfaction ou, au contraire s'ils savent ne pas arriver à leurs fins, notre fin à nous sera arrivée.

2. Альтернативно-уточнювальне значення.

У таких висловлюваннях змістом другого компонента уточнюється зміст першого. При цьому те, про що йдеться в другій частині висловлювання, подається як дещо відмінне від того, про що повідомляється в першій, тобто виключає його з плану більш адекватного відображення відомого явища:

(77) *Marthe n'entendait, ne voyait plus rien. Ou, plutôt, elle avait décidé de ne plus rien voir ni entendre* [9, с. 323].

Умовою для вираження альтернативно-уточнювального значення є використання разом із сполучником *ou* різних конкретизаторів перефразування на кшталт *plutôt, plus précisément, plus exactement, pour mieux dire* та ін.:

(78) *C'était le récit de sa vie. Ou, plus exactement, de la rencontre qui avait décidé de sa vie*

Зазначимо, що альтернативно-уточнювальні висловлювання наближаються до з'єднувальних, тобто одночасно виражають значення тотожності й розмежування (однопорядковості й різнопорядковості) для позначення однієї й тієї самої ситуації:

(79) *Sa consultation – ou (plutôt) ce qui en porta le nom – dura une bonne heure* [9, с. 413].

Не дивно, що сполучник *ou* регулярно вживається в прикладах на кшталт:

(80) *Dans l'ouvrage en question, à la rubrique des Louis, Louis IX (ou Saint-Louis) a 44 lignes de biographie* [12, с. 210],

де в межах одного висловлювання співвідносяться два різних позначення одного й того самого референта, що у французькій граматичній традиції зазвичай кваліфікується як еквівалентність [4, с. 512].

До альтернативно-уточнювальних висловлювань відносяться також такі приклади:

(81) *Sur sa mère, on ne sait rien, ou peu de choses;*

(82) *Marthe avait jugé qu'une artiste, ou prétendue telle, pourrait apprécier cette bague* [9, с. 270].

У них друга частина теж уточнює те, про що йдеться в першій, однак це уточнення завжди будується від більш широкого, загального позначення якогось явища до більш вузького й часткового (*rien – peu de choses, artiste – prétendue telle*). Унаслідок такого співвідношення сурядних частин висловлювання набувають семантичної ознаки приблизності, уступки, яка може бути експлікована за допомогою конкретизаторів *en tout cas* або *à peu près*:

(81a) *Sur sa mère, on ne sait rien, ou, en tout cas, peu de choses.*

(82a) *Marthe avait jugé qu'une artiste, ou, en tout cas, prétendue telle, pourrait*



apprécier cette bague.

У французьких словниках і граматиках таке значення *ou* кваліфікується як приблизна оцінка (*évaluation approximative*).

3. Альтернативно-часове значення.

В альтернативно-часових висловлюваннях з розділовим сполучником *ou* кожне з явищ, про яке повідомляється в сурядних частинах, подається як таке, яке виключається з того часового плану, у якому реалізується інше:

(83) *Je travaille comme secrétaire ou comme répétiteur. Je n'ai pas d'emploi permanent.*

(84) *Elles alternent, Coco et Lolotte. Ou la cantine ou le croque. Souvent suivi d'un petit tour aux Galeries ou d'un brushing.*

І альтернативно-уточнювальні, і альтернативно-часові висловлювання в сучасній французькій мові трапляються на всіх рівнях синтаксичних конструкцій: у простому реченні (приклади 79, 81), у складному реченні (приклад 82), у надфразових єдностях (приклади 78, 84).

4. Альтернативно-мотивуюче значення.

В альтернативно-мотивуючих висловлюваннях співвідносні в сурядних частинах факти, явища або ситуації подаються як такі, що виключають один одного з одного й того самого модального плану з одночасною «підказкою» умов і мотивів такого виключення:

(85) *Tais-toi / Motus / Assez / Arrête, ou je te jette au bas de l'escalier!*

Специфічною особливістю таких висловлювань є значення переваги того, про що йдеться в першому компоненті, порівняно зі змістом першого. Крім того, йдеться про категоричність й ультимативність вибору, мотивованого негативними наслідками однієї з альтернатив, які містять засторогу або погрозу:

(85a) *Arrête, ou je te jette au bas de l'escalier / Ou tu arrêtes, ou je te jette au bas de l'escalier.*

Серед лінгвістичних особливостей, типових для альтернативно-мотивуючих висловлювань, треба назвати:

а) регулярне використання в їх першому компоненті дієслів у формі імператива або його аналогів зі значенням дії, яку нав'язує мовець слухачу:

(86) *Tais-toi / Tu te tais / Tu vas te taire, ou je te gifle!;*

б) використання з цією ж метою іменників, прислівників і вигуків:

(87) *Silence ! / Assez ! / Chut! Ou tu le regretteras!;*

в) наявність у другій частині висловлювання дієслів майбутнього часу або в синонімічній формі теперішнього, які позначають негативні наслідки, з якими слухач може зіштовхнутися в разі невиконання дії, нав'язуваної йому мовцем:

(88) *Arrête, ou je te mets / je te mettrai/je vais te mettre dehors!;*

г) уживання в аналогічній функції іменників:

(89) *Silence, ou c'est la fin!;*

г) чітке акцентне виділення першого компонента у висловленні, щоб підкреслити преференції мовця у виборі моделі поведінки, якої має дотримуватися слухач.



Альтернативно-мотивуючі висловлювання трапляються на всіх рівнях синтаксичної системи сучасної французької мови: у простих реченнях (*La bourse ou la vie!*), у складних реченнях (*Lâche-moi, ouje crie!*), у надфразових єдностях (*Dehors! Ou j'appelle la police!*).

5. Альтернативно-гіпотетичне значення.

Альтернативно-гіпотетичні висловлювання завжди є питальними:

(90) *Tu peux presser le pas? Ou tu n'en as pas la force?*

Висновки.

Отже, таких прикладах співвідносні в сурядних частинах явища подаються так, що існування одного з них розуміється як умова, яка абсолютно виключає можливість існування іншого. У цих висловлюваннях містяться лексико-граматичні показники потенціальності (прислівники на кшталт *peut-être*, *probablement*, модальні дієслова на кшталт *pouvoir*, *savoir*, *devoir*, модально-часові форми на кшталт *Conditionnel*, *Futur simple* та ін).

У синтаксичному плані альтернативно-гіпотетичні висловлювання трапляються зазвичай на рівні складного речення або тексту.



ГЛАВА 8. ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ УСЛОВІЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГІЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE MANAGERS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS FOR APPLICATION OF TECHNOLOGIES OF TEACHERS

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-026

Вступ

Готовність майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту забезпечується дотриманням комплексу педагогічних умов, які сприяють трансформації аналітичної діяльності в інструмент управління якістю професійного становлення [2, с.45] та охоплюють цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний та контрольний блоки системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Тобто для успішного формування здатності майбутнього керівника ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту необхідно створити умови, які забезпечуватимуть чітку організацію освітнього процесу; реалізацію стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня (за наявності), освітньо-професійної програми; робочого навчального плану; залучення до викладання висококваліфікованих науково-педагогічних працівників ЗВО; якісне навчально-методичне забезпечення; відповідна матеріально-технічна база; наявність у ЗВО віртуального освітнього середовища; систематичний перегляд та оновлення змісту системи підготовки; впровадження ефективних форм, методів, засобів та технологій навчання задля фахової підготовки майбутніх керівників.

Для визначення педагогічних умов формування готовності майбутнього керівника ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту спершу звернемося до поняття «педагогічні умови». Педагогічні умови, за переконанням М. Чеботарьова, репрезентують якісну характеристику освітнього середовища, яка відображає сукупність об'єктивних можливостей і обставин освітнього процесу, що забезпечує його продуктивність [8, с.109].

У контексті нашого дослідження педагогічні умови ми розглядаємо як: спеціально створене освітнє середовище, що сприяє формуванню готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту; сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних факторів, які забезпечують цілеспрямований процес ефективної підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Створення педагогічних умов дозволяє більш ефективно формувати в майбутніх керівників управлінсько-технологічну компетентність, а також



підвищувати мотивацію, інтерес та активність здобувачів в опануванні технологій педагогічного менеджменту.

Актуальність дослідження проблеми визначення й створення педагогічних умов формування готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту зумовлена необхідністю вирішення низки суперечностей:

- між вимогами до управлінської діяльності майбутніх керівників і наявним рівнем готовності здобувачів до управлінської діяльності та застосування технологій педагогічного менеджменту;
- між теоретичною підготовкою здобувачів вищої освіти та їх майбутньою практичною діяльністю у ЗЗСО;
- між потенційними можливостями системи підготовки майбутніх керівників у ЗВО та їх недостатньою реалізацією;
- між необхідністю підвищувати рівень готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту і відсутністю чітко орієнтованого навчально-методичного забезпечення даного процесу;
- між індивідуальним проявом управлінських якостей майбутнього керівника і знеособленими методами підготовки їх в умовах магістратури.

Враховуючи складність процесу технологізації управлінської діяльності в системі освіти та залежність її від багатьох факторів, формування готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту не може задовольняти одна педагогічна умова або кілька, але непов'язаних між собою. Для досягнення успішного результату необхідний певний комплекс педагогічних умов, які є взаємозалежними та взаємозумовленими. Кожна педагогічна умова – підґрунтя для наступної [2, с.45].

Спираючись на здійснений аналіз науково-педагогічних праць, дослідження теорії та практики системи підготовки майбутнього керівника до застосування технологій педагогічного менеджменту в умовах магістратури, передбачаємо, що успіх формування готовності зможе забезпечити створення та впровадження системи педагогічних умов.

8.1. Формування стійкої мотивації в майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту

Відомо, що мотивація включає різні види спонукань, а саме: цілі, потреби, інтереси, мотиви, схильності (здатності), налаштування тощо. Тобто мотивація – це опосередкована процесом її віддзеркалення суб'єктивна детермінація поведінки майбутнього фахівця [6].

Відповідно, важливо, щоб у здобувачів були сформовані мотиви та потреби в успішній управлінській діяльності в мінливих умовах сьогодення та сформоване налаштування на те, що готовність до оперування технологіями педагогічного менеджменту – важлива складова їх фахової компетентності і потенційна можливість в майбутньому професійно самоствердитися.

Професійна мотивація є системою цілей, потреб, мотивів, інтересів, які



спонукають здобувача до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії [7, с. 112]. І. Ляшенко вважає, що професійна мотивація відіграє роль компенсаторного фактора: здобувач з недостатньо розвиненими здібностями, за наявності професійної мотивації, може досягти більших успіхів, ніж здібний здобувач, у якого не сформована професійна мотивація [6]. Тому цілеспрямоване формування в майбутніх керівників позитивної стійкої мотивації до успішної управлінської діяльності, в тому числі, до застосування технологій педагогічного менеджменту є однією із першочергових педагогічних умов професійної підготовки у ЗВО.

Найбільш повно дана умова реалізується в ході проходження управлінської практики. Саме практика має потужну можливість виявити наявність (чи відсутність) інтересу, мотивів, здатностей до управління в системі освіти, життєвих налаштувань, ступеня готовності до здійснення управлінської діяльності, до оперування технологіями педагогічного менеджменту. Під час проходження управлінської практики вдосконалюються і коригуються сформовані в процесі вивчення дисциплін циклу загальної та професійної підготовки знання, уміння та навички.

Однак, нерідко в сучасного здобувача немає позитивної мотивації або вона є нестійкою, мінливою. Це спричинено тим, що він не бачить перспектив використання здобутих знань, а відтак, можливості працювати за спеціальністю в гідних умовах за достойну заробітну плату. Спрямувальним компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив на майбутнього керівника. Він концентрує силу і, водночас, вираженість позиції науково-педагогічного працівника в системі педагогічної взаємодії. Її процес включає, по суті, низку ситуацій, через які реалізується мотиваційний вплив. Цей вплив є інструментом мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку здобувача в навчальній та професійно-адаптивній діяльності [6].

Якщо в процесі реалізації системи підготовки вдається сформувані стійку позитивну мотивацію, то професійна діяльність випускника набуває чіткого особистісного змісту, що сприяє трансформації зовнішньо сформульованих цілей у внутрішні особистісні потреби керівника закладу загальної середньої освіти.

8.2. Наскрізна спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування управлінсько-технологічної компетентності

Управлінська діяльність в умовах сьогодення не може бути успішною без сформованої у керівника ЗЗСО управлінсько-технологічної компетентності. Відповідно, система підготовки майбутнього керівника зорієнтована на формування у здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальностями 011 або 073 здатності до застосування та оптимального вибору технологій педагогічного менеджменту. Такі здатності формуються у процесі освітньої діяльності, в тому числі, при вивченні навчальних дисциплін загального та професійно-орієнтованого циклів.



З метою ефективного формування готовності майбутнього керівника ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту, під час викладання навчальних дисциплін, передбачених освітньо-професійною програмою, науково-педагогічні працівники мають прагнути до формування означеної готовності шляхом створення можливостей для оволодіння здобувачами теоретичними основами, особливостями та алгоритмами реалізації технологій педагогічного менеджменту.

Частково зорієнтовані на технологізацію управлінської діяльності такі навчальні дисципліни: «Теорія та менеджмент освітніх організацій», «Інформаційно-цифрові технології в освіті та науці», «Психологія управління», «Оцінка якості управлінської діяльності в системі освіти», «Педагогічна комунікація», «Маркетинг на ринку освітніх послуг», «Моніторинг якості освіти» тощо.

Цілісно орієнтована на формування готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту авторська навчальна дисципліна «Технології педагогічного менеджменту».

Наскрізна спрямованість змісту навчальних дисциплін на формування управлінсько-технологічної компетентності дозволить майбутнім керівникам під час навчання у ЗВО накопичувати знання та досвід щодо ефективного застосування технологій педагогічного менеджменту в ЗЗСО.

Забезпечення спрямованості на формування готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту буде реалізуватися, якщо:

- в освітньому процесі враховуватимуться особистісні цілі та мотиви фахового становлення майбутніх керівників, підтримуватиметься їх позитивне ставлення та інтерес до управлінської діяльності, закріплюватиметься потреба в професійному самовдосконаленні, створюватиметься ситуація успіху;

- послідовно та систематично у системі фахової підготовки формуватиметься усвідомлене розуміння особливостей педагогічного менеджменту; завдяки сформованим компетенціям розвиватиметься професійна самостійність, управлінська спроможність майбутніх керівників, здатність до рефлексивного управління, до технологізації;

- зміст освіти, впроваджені сучасні технології навчання, партнерські взаємини суб'єктів освітнього процесу в умовах магістратури забезпечать можливість здобувачам оволодіти особливостями, інструментарієм та алгоритмами реалізації технологій педагогічного менеджменту задля впровадження їх в управлінський процес ЗЗСО;

- освітня діяльність ЗВО спрямовуватиметься не тільки на забезпечення високої управлінської кваліфікації, управлінсько-технологічної компетентності, але й на розвиток особистісно та професійно важливих якостей для управлінської діяльності.



8.3. Практична спрямованість системи підготовки майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту

забезпечує зміщення акценту з пасивного вивчення теоретичних засад на практико-орієнтоване навчання з дисциплін циклу загальної й професійної підготовки та на управлінську практику. Це, в свою чергу, дозволяє усунути суперечності між теоретичною підготовкою здобувачів вищої освіти та їх майбутньою практичною діяльністю у ЗЗСО. Також не можемо недооцінювати дослідницьку діяльність здобувача вищої освіти, яка також є практико-орієнтованою. Зазначимо, що дана умова реалізується через технологічний, компетентнісний, системний, діяльнісний, рефлексивний та інші методологічні підходи [9].

Процес формування готовності майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту може бути успішним за умови набуття ними вмінь і навичок (завдяки практичним заняттям), досвіду практичної технологізації управлінської діяльності в реальних виробничих умовах (завдяки включенню в освітній процес управлінської практики в ЗЗСО) та досвіду дослідника (завдяки виконанню кваліфікаційної роботи магістра) [4, с.93].

У процесі проведення практичних занять з авторської навчальної дисципліни «Технології педагогічного менеджменту» особлива увага приділяється інтеракції та навчанню в дії. Відтак, активно застосовуються методи кооперативної, колективно-групової, дискусійної та ситуативної форм навчання. Інтерактивні методи сприяють трансформації теоретичних знань у практичні вміння та навички.

Слід підкреслити, що важливими завданнями практичних занять є: відпрацювання алгоритмів виучуваного комплексу технологій педагогічного менеджменту та імітоване використання інструментарію означених технологій у змодельованих ситуаціях. Успішній реалізації поставлених завдань сприяє тренінгова технологія. Для чіткої організації та проведення тренінгів на практичних заняттях автором підготоване навчально-методичне видання «Технології педагогічного менеджменту: тренінги», в якому розроблено конспекти тренінгів для майбутніх керівників з комплексу технологій педагогічного менеджменту, що входять до змісту авторської навчальної дисципліни.

Практична спрямованість навчання забезпечується також під час проходження управлінської практики в ЗЗСО на керівних посадах. До важливих завдань в аспекті формування управлінсько-технологічної компетентності було віднесено: вивчення управлінського досвіду керівника закладу освіти; аналіз управлінської діяльності керівника закладу; реалізація однієї із технологій педагогічного менеджменту (на вибір).

Під час управлінської практики здобувачі спостерігають, прогнозують, конструюють та проєктують можливості застосування технологій педагогічного менеджменту. У розрізі нашого дослідження особливо цінне – останнє завдання. Наприклад, практикант може розробити та провести тренінг з профілактики та протидії мобінгу в педагогічному колективі ЗЗСО (технологія



антимобінгу), з тимблдингу (командоутворення), тайм-менеджменту тощо; здійснити SWOT-аналіз розвитку закладу освіти (форсайт-технологія); розробити і представити на педагогічній раді дієву рекламу закладу освіти (технологія «public relations», освітній брендинг); розробити програму моніторингу певного об'єкта (технологія моніторингу) або запропонувати керівництву ЗЗСО розроблену схему функціонування хмарного середовища як ефективного засобу управління освітнім процесом ЗЗСО, особливо в умовах загального та адаптивного карантинів (хмарні технології управління).

Такі завдання сприяють не тільки вдосконаленню практичних умінь та навичок із застосування технологій педагогічного менеджменту, а й дають можливість проявляти ініціативність, креативність, формувати досвід самостійної технологізації управлінської діяльності, підвищити мотивацію до неї, усвідомити труднощі в реалізації конкретної технології педагогічного менеджменту, знаходити шляхи їх подолання; чітко розуміти переваги та недоліки кожної з технологій.

Отже, метою даного виду практики є набуття практичного управлінського досвіду з орієнтацією на застосування ефективних технологій педагогічного менеджменту в ЗЗСО.

Формування досвіду дослідника відбувається в процесі виконання науково-дослідної роботи, що передбачено освітньо-професійною програмою. Основний вид науково-дослідної роботи, який виконується майбутніми керівниками є кваліфікаційна робота магістра. Велика кількість робіт виконується у контексті проблематики застосування технологій педагогічного менеджменту.

У ході виконання кваліфікаційної роботи майбутні керівники мають можливість поглиблено вивчати особливості конкретної технології чи групи технологій педагогічного менеджменту, розробити алгоритм застосування або адаптувати під реальні виробничі умови вже існуючий, провести діагностику, перевірити досліджувану технологію педагогічного менеджменту на ефективність, здійснити аналіз впливів технології на освітній процес та його учасників.

8.4. Рівень компетентності керівників-наставників у здійсненні технологізації управлінської діяльності

Управлінська практика є важливою складовою освітньо-професійної програми, за якою здійснюється підготовка майбутніх керівників до управлінської діяльності із застосуванням технологій педагогічного менеджменту, практичне випробування здобутих теоретичних знань, перевірка сформованих управлінських якостей.

Як зазначалось, під час практики магістранти набувають досвіду технологізації управлінської діяльності; поглиблюють теоретичні знання з технологій педагогічного менеджменту, здобутих під час навчання у ЗВО; аналізують дієвість і доцільність застосування відповідних(ої) технологій(і) на



практиці в ЗЗСО в реальних умовах; визначають переваги і недоліки діагностованих технологій(і) педагогічного менеджменту.

Центральною фігурою в системі управлінської практики є керівник (директор, заступник директора) ЗЗСО, який виступає у ролі наставника майбутнього фахівця. Цілком очевидно, що він має мати глибокі професійні знання, великий практичний досвід, загально визнані особисті професійні досягнення.

О. Лебідь підкреслює те, що для ефективної співпраці з практикантом, керівник-наставник має бути для нього авторитетом, завоювати глибоку довіру та повагу, слугувати прикладом для наслідування в управлінській діяльності [5, с.238]. Н. Бондаренко вказує на те, що це важливі умови, проте недостатні для успіху в умовах наставництва [1, с.15]. Крім означеного, керівник має володіти ще певними специфічними компетенціями, серед них: корпоративність, здатність до наставництва, відповідальність, мотивація, впливовість, якості лідера.

Здійснений аналіз вимог до керівника-наставника дозволив нам окреслити критерії, якими ми керувалися при визначенні придатності керівника ЗЗСО на роль наставника.

Щонайперше, це наявність необхідного управлінського досвіду, високого рівня професіоналізму та мотивації до наставницької діяльності.

По-друге, знання специфіки навчання дорослих, організаційні та лідерські якості, вміння об'єктивно оцінювати професійну діяльність практиканта.

По-третє, здатність до швидкого реагування на нові реалії сьогодення та умови функціонування закладу освіти з урахуванням чергового реформування освіти чи мінливості окремої ситуації; гнучкість до впровадження нових, сучасних тенденцій в освіті; управлінська креативність. А це, в свою чергу, вимагає від сучасного керівника здатності до оперування різними технологіями педагогічного менеджменту задля успішного функціонування ЗЗСО.

По-четверте, наявність особистісних якостей: гуманність, толерантність, комунікативність, асертивність.

8.5. Активізація самостійної пізнавальної роботи при вивченні дисципліни «Технології педагогічного менеджменту»

Самостійна робота сприяє розвитку пізнавальної активності, оволодіння вміння і навичками щодо самостійного визначення мети, завдань, напрямків та організації власної діяльності [3, с. 230].

Для ефективної організації самостійної роботи здобувачів та формування в них готовності до застосування технологій педагогічного менеджменту використовується розроблене нами навчально-методичне забезпечення («Технології педагогічного менеджменту: опорні конспекти», «Технології педагогічного менеджменту: тренінги», «Технології педагогічного менеджменту в таблицях», «Технології педагогічного менеджменту: методичні рекомендації до організації та проведення самостійної роботи студентів»),



добірка відеоматеріалів; додаткова література.

Провідними в організації самостійної роботи студентів є завдання пізнавального та проблемно-пошукового спрямування. Наприклад: розробити структурно-логічну схему означеної технології педагогічного менеджменту; побудувати модель; здійснити критичний, порівняльний аналіз технологій педагогічного менеджменту; розробити покроковий алгоритм застосування технології педагогічного менеджменту; розробити тренінг, проєкт із застосування означеної технології педагогічного менеджменту; визначити причини застосування на практиці виучуваних технологій педагогічного менеджменту; підготувати міні-повідомлення, тези з означеної тематики.

Активізація та систематизація самостійної роботи, зокрема, з авторської навчальної дисципліни дає змогу сформувати в майбутніх керівників самостійність у виконанні професійних завдань управлінського характеру, впевненість у прийнятті різноманітних управлінських рішень, актуалізувати особистісний та професійний потенціал [4, с. 95], підвищити інтерес до педагогічного менеджменту та його актуальних технологій.

Висновки

Отже, складність системи підготовки майбутніх керівників ЗЗСО до застосування, залежність його від багатьох факторів вимагає реалізації комплексу педагогічних умов, тобто такої сукупності, в якій кожна умова є основою для наступної, слугує досягненню конкретизованих цілей на шляху до загальної мети.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці методики реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх керівників ЗЗСО до застосування технологій педагогічного менеджменту.



ГЛАВА 9. ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ДЕМОКРАТИИ

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ІДЕЙ ДЕМОКРАТІЇ
FORMATION FUTURE PRIMARY TEACHERS' MATHEMATICAL COMPETENCE ON THE BASIS BY IDEAS OF DEMOCRACY

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-001

Вступ.

З огляду на переорієнтацію освітньої системи в умовах інформатизації суспільства постає нагальна необхідність пошуків найбільш ефективних способів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Можливість вирішення даної проблеми вбачаємо у залученні студентів та викладачів до міжнародної проектної діяльності.

Особливий інтерес становить проект «Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Україні, Норвегії та Палестині» (СРЕА-LT-2017/10037), який реалізується Університетом Південно-Східної Норвегії за підтримки Норвезького агентства міжнародного співробітництва та підвищення якості вищої освіти в партнерстві з Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова, Донбаським державним педагогічним університетом, громадськими організаціями «Інститут досліджень миру Близького Сходу» (Палестина), «Учбово-методичний науково-інформаційний центр» (Україна), «Європейський центр імені Вергеланда» (Норвегія).

Одним із основних завдань проекту є упровадження демократичних принципів у викладанні різних освітніх дисциплін у ЗВО, формування у студентів таких демократичних компетентностей: поцінування людської гідності та прав людини, культурної багатоманітності, демократії, справедливості, верховенства права; відкритості до культурної інакшості переконань, світоглядів та практик інших людей, поваги, громадянської свідомості, відповідальності, самоефективності, прийняття невизначеності та неоднозначності; навичок автономного навчання, аналітичного та критичного мислення, слухання та спостереження, емпатії, гнучкості, адаптивності, співпраці, здатності вирішувати конфлікти, багатомовності та здатності до ефективної комунікації; знання та критичного розуміння мови та комунікації, світу (політики, юриспруденції, культури, релігії, історії, ЗМІ, економіки, довкілля та сталого розвитку), самого себе.

Цьому має сприяти організація діалогічного освітнього середовища, в якому демонструється повага до особистості кожного студента, враховується його потенціал, підтримується ініціатива, активізується мислення, а викладач є координатором освітнього процесу.

Упровадження ідей проекту «Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Україні, Норвегії та Палестині» в освітній процес Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка відбувався відповідно до попередньо викладених у GoogleClassroom програм.



9.1. Реалізація ідей демократії у процесі опранізації практичних занять з математики

У межах зазначеного проекту з метою формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами було розроблено та впроваджено в освітній процес комплекс лекційних та практичних занять з курсу «Математика», що ґрунтувалися на засадах демократії.

Наведемо приклад одного з таких практичних занять [1].

Тема заняття: Цілі невід’ємні числа. Демократичні принципи вивчення цілих невід’ємних чисел.

Назва компетентності: поцінювання людської гідності та прав людини, навички співпраці, знання та критичне розуміння світу, навички аналітичного та критичного мислення, навички слухати та спостерігати, емпатія.

Завдання: студенти будуть

- знати: основи визначення цілих невід’ємних чисел та операцій над ними, основи впровадження ідеї демократії у процес вивчення цілих невід’ємних чисел.
- вміти: оперувати цілими невід’ємними числами, виконувати арифметичні дії над цілими невід’ємними числами, знаходити раціональні способи вирішення поставлених завдань, аналізувати підручники для розгляду математики як демократичного суб’єкта, створювати особливу практику вивчення математики як демократичного суб’єкта.

Форми та методи проведення заняття: робота у парах, робота у групах, мозковий штурм, проблемний виклад, евристична бесіда, демонстрація, практична робота.

Необхідні матеріали: мультимедійна презентація, проектор, ватмани для вправи «Магічні квадрати», маркери, підручники.

Вступ

Перевірка присутності та готовності до заняття.

Емоційне налаштування на заняття.

Основна частина

1. Мозковий штурм «Цілі невід’ємні числа – це...»

Мета вправи: узагальнення розуміння поняття «цілі невід’ємні числа».

Результат:

- розуміють поняття «цілі невід’ємні числа»;
- здатні вирізняти та використовувати цілі невід’ємні числа у процесі виконання практичних та життєвих завдань.

Опис вправи: фронтальний мозковий штурм «Цілі невід’ємні числа – це...» та складання асоціативного куща до даного поняття.

Хід проведення:

Фронтальне опитування аудиторії.

- Які числа називаються цілими невід’ємними? (0,1,2,3...)

Рефлексія

- Які асоціації у Вас виникають до поняття «цілі», «невід’ємні»?



- Як Ви міркували при визначенні цілих невід'ємних чисел?

2. Вправа «Логічна послідовність чисел»

Мета вправи: закріплення порядку цілих чисел, математичних законів, розвиток логічного мислення.

Результат:

- ✓ розуміють взаємозв'язки між рядом цілих чисел, закономірності створення логічних послідовностей чисел;
- ✓ здатні встановлювати закономірність та продовжувати логічну послідовність чисел, створювати власну логічну послідовність чисел, аналізувати хід власних міркувань.

Опис вправи: за записаною на слайдах послідовністю чисел студенти встановлюють логіку їх розміщення та продовжують логічний ряд. Робота в парах над складанням власної логічної послідовності.

Хід проведення:

Фронтальна робота за презентацією:

- Установіть закономірність та продовжіть логічну послідовність чисел:

2, 4, 6, 8, 10, 12 (збільшення на 2)

31, 21, 13, 7, 3, 1 (зменшення на 10, 8, 6, 4, 2)

2, 5, 11, 23, 47, 95, 191 ($n \cdot 2 + 1$)

1, 4, 9, 16, 25, 36 (квадрати чисел 1, 2, 3, 4, 5, 6)

8, 27, 64, 125, 216 (куби чисел 2, 3, 4, 5)

- Об'єднайтесь в пари і придумайте власну логічну послідовність чисел для ваших однокласників.

Рефлексія

- Як ви міркували при вирішенні кожного завдання?
- Яке завдання було найскладніше?
- Чому саме таку послідовність ви обрали?

3. Вправа «Задумані числа»

Мета вправи: опрацювання навичок використання арифметичних дій над цілими невід'ємними числами, розвиток логічного мислення.

Результат:

- ✓ розуміють взаємозв'язки між цілими невід'ємними числами;
- ✓ здатні встановлювати взаємозв'язки між цілими невід'ємними числами, знаходити невідомий компонент арифметичних дій.

Опис вправи: фронтальна евристична бесіда. Складання виразу методом підбору.

Хід проведення:

Робота в парах.

- Які два натуральні числа додали, що у сумі отримали 12.

Рефлексія

- Як ви міркували?
- Як ви вважаєте, який з перелічених вами варіантів правильний?

4. Вправа «Магічні квадрати»

Мета вправи: розвиток навички оперування цілими невід'ємними числами, розвиток логічного мислення.



Результат:

- ✓ розуміють закономірності логічного розташування чисел;
- ✓ здатні встановлювати логічні взаємозв'язки.

Опис вправи: логічне заповнення квадратів

Хід проведення:

Індивідуальна робота:

- 1) Розташуйте числа 1,2,3 у квадраті 3x3 так, щоб кожний рядок і кожний стовпчик містили усі ці числа по одному разу.
- 2) Розташуйте числа 1,2,3,4 у квадраті 4x4 так, щоб кожний рядок і кожний стовпчик містили усі ці числа по одному разу.

Рефлексія

- Яке завдання було легше?
- Як ви міркували в першому завданні?
- Як ви міркували у другому завданні?
- Які складнощі у вас виникали при виконанні завдань?
- Чи можливе інакше заповнення квадратів? Як саме?
- Як можна змінити чи доповнити умову завдань?

5. Практична робота «Знайди в підручнику»

Мета вправи: навчити працювати в групах; формувати вміння знаходити логічні завдання у підручниках, змінювати їх умову та відслідковувати логічні зміни, що відбулися у результаті змін.

Результат:

- ✓ розуміють особливості логічних завдань, наслідки зміни умови завдання.
- ✓ здатні знаходити логічні завдання у підручниках, змінювати їх умову та відслідковувати логічні зміни, що відбулися у результаті змін.

Опис вправи: робота в групах; знаходження у підручнику вправ з логічним навантаженням та зміна їх умови.

Хід проведення:

- Знайдіть у підручнику 4-5 логічних арифметичних завдань. Змініть умову і поясніть як від цього зміниться результат.

Рефлексія

- Чому ви обрали саме це завдання?
- Як ви змінили умову?
- Об'єднайтеся усі разом та обговоріть як ще можна змінити умову у кожному з обраних вами завдань.
- Озвучте думку групи. Чому ви так вважаєте?

Підведення підсумків. Метод «Метаплан»

Обговорення можливостей поєднання демократії і математики у групах. Аналіз проведених вправ щодо реалізації в них ідей демократії.

Колективне обговорення думок кожної групи. Формулювання загальних висновків. Рефлексія власної діяльності.



9.2. Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі тренінгової діяльності

З метою залучення інноваційних засобів навчання у процес формування математичної компетентності у межах зазначеного проекту було розроблено та впроваджено в освітній процес тренінг: «Реалізація ідей демократії в математиці».

Мета: сформувати розуміння математики як демократичного суб'єкта, розглянути математику як частину мислення та її вплив на демократичний стиль мислення; визначити математику як комунікативний інструмент, важливий у сучасному демократичному суспільстві;

Завдання:

- впровадження ідей демократії у процесі вивчення математики;
- використання цінних завдань;
- розвиток математичного мислення;
- створення особливої практики навчання математики;
- переконати, що математика доступна кожній людині;
- переконати у тому, що застосування математики важливе у багатьох соціальних, культурних, дисциплінарних сферах;
- проаналізувати українські підручники для розгляду математики як демократичного суб'єкта.

Очікувані результати:

- ✓ засвоєння ключових понять теми;
- ✓ розуміння математики як демократичного суб'єкта;
- ✓ уміння знаходити, змінювати та виконувати цінні завдання;
- ✓ розуміння демократії як невід'ємної складової навчання математики;
- ✓ сформованість компетентностей: поцінування людської гідності та прав людини, навички співпраці, знання та критичне розуміння світу, навички аналітичного та критичного мислення, навички слухати та спостерігати, емпатія.

Обладнання і матеріали: стільці, столи, фліпчарт, ватмани (10 шт.), маркети (10 чорних, 10 зелених та 10 червоних), ноутбук, мультимедійний проектор, презентація, чинні підручники з математики для 1-4 класів, роздатковий друкований матеріал для вправ, стікери, папір А4, ручки.

Попередня підготовка: стільці, розставлені півколом, два столи в центрі півкола, фліпчарт.

Цільова група: вчителі початкових класів (10 чоловік).

Тривалість тренінгу: 3 години

Наведемо фрагмент зазначеного тренінгу.

Вправа «Очікування»

Мета: визначити очікування учасників від роботи під час тренінгу

Тривалість: 5 хв.

Очікуваний результат: визначення рівня поінформованості учасників про темі тренінгу, висловлення очікувань від заходу.

Опис:



Учасники тренінгу отримують стікери, на яких записують свої очікування від заняття. Далі тренер пропонує зачитати ці очікування і розташувати їх по периметру фліпчарту, щоб усі учасники могли їх бачити протягом тренінгу.

Письмове надання відповідей на питання:

- 1) Як Ви розумієте поняття демократія?
- 2) Яка Ваша роль у демократичному суспільстві?
- 3) Яка Ваша роль у формуванні демократичного суспільства?
- 4) Як Ви гадаєте, чи є зв'язок між демократією і математикою?
- 5) Чи використовуєте Ви цифри при суперечливих ситуаціях у суспільстві?

Рефлексія:

- Як ви думаєте, для чого ми визначаємо очікування від сьогоднішнього заняття?
- Чим Ви керувалися коли записували очікування?

Метод «Світове кафе»

Мета: заглибити учасників у тему тренінгу, актуалізувати основні поняття, що розглядатимуться на тренінгу; обмінятися досвідом у процесі демократичного спілкування в групах.

Очікуваний результат: обмін знаннями з теми, висловлення власної думки, обмін досвідом.

Тривалість: 40 хв.

Опис:

Учасники розсідаються за окремими столами, як у кафе, по декілька (3-4) людей. За кожним столиком одна людина бере на себе роль «господаря» столу, а решта – «запрошені гості».

Для оптимізації процесу обговорення та фіксації результатів на кожному столі лежать аркуші паперу та різнокольорові маркери. Висловлені ідеї відображаються у зручний спосіб – схема, малюнок, теза.

Через 10 хвилин, «гості» переходять за інші столики, а «господар» залишається на своєму місці і розповідає новоприбулим «гостям» про те, що обговорювала попередня група. Новоприбулі доповнюють уже сказане своїми коментарями. Через 10 хвилин процедура повторюється: «гості» розходяться за інші столики, «господар» залишається, новоприбулі додають щось від себе.

Таким чином усі «гості» кафе ознайомлюються з пропозиціями та ідеями один одного, кожен може висловитися та дізнається думки колег. Після цього відбуваються презентації від кожного столика з подальшим обговоренням.

Рефлексія:

- Як Ви розумієте поняття «демократія», «демократія в освіті»?
- Як Ви дійшли до такого тлумачення цих понять? Чому саме такі тлумачення обрали?
- Як реалізуються ідеї демократії в математиці?
- Чи дотримувалися Ви ідей демократії працюючи в групах? У чому саме це виражалось?

Вправа «Обери»

Мета: вчити аналізувати нормативні документи у сфері математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи; розробка фрагментів уроків



математики на основі демократичних принципів.

Очікуваний результат: розроблені фрагменти уроків на демократичних засадах.

Тривалість: 30 хв.

Опис:

1. Учасники тренінгу самостійно обирають навчальну програму, тему уроку, клас та підручник.
2. Відповідно до обраної теми учасники тренінгу добирають методи роботи, ґрунтуючись на ідеях демократії.
3. Представлення фрагментів уроків.

Рефлексія:

- Яким чином Ви міркували у процесі добору методів роботи?
- Які труднощі у Вас виникали?

Висновки.

Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають пошук ефективних шляхів удосконалення процесу підготовки майбутнього фахівця. Одним зі шляхів вирішення зазначеної проблеми нами визначаються інноваційні технології навчання. Реалізація інноваційних технологій навчання відбувається через застосування конкретних методів навчання під час лекційних та практичних занять.

Значимість упровадження міжнародного освітнього досвіду та участь у міжнародних проєктах не викликає сумнівів. Використання провідних ідей проєкту «Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Україні, Норвегії та Палестині» в освітньому процесі українських ЗВО дозволяє активізувати пізнавальну активність майбутніх педагогів, збагатити їх досвід професійної діяльності, розширити можливості пошуку нетрадиційних шляхів подачі навчального матеріалу.



ГЛАВА 10. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЛАГЕРЯ ОТДЫХА

*ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ АНГЛОМОВНОГО ТАБОРУ ВІДПОЧИНКУ
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING PRIMARY
SCHOOL AGE CHILDREN IN THE CONDITIONS OF ENGLISH-STUDY CAMP*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-009

Introduction

In the current conditions of Ukraine's development, restructuring education system is a vital process. The school is at the stage of transition to a new understanding of tasks, problems, and implementation of new methods and approaches in teaching. One of the urgent problems of pedagogical theory and practice development is activation of students' cognitive efforts, because it depends on the effectiveness of learning: conscious and strong acquisition of knowledge, transformation of knowledge into beliefs, development of interest in learning, independence of thought and practical actions.

Cognitive activity is a personality trait that manifests itself in its attitude to cognition and presupposes a state of readiness, desire for independent activity aimed at assimilation of individual social experience, accumulated knowledge and ways of activity. Means for activating cognitive efforts are as follows: creation of problem situations, application of interactive methods, collective form of work, cognitive games, project work, etc.

Cognitive activity can be considered a preparatory step to independence. It involves initiative, search for different ways to solve educational problems without participation of adults and outer help. The future child activity, his ability to sort out difficult life situations depend on the development of independence.

Early school age is characterized by certain features of cognitive interest, namely: imitation (randomness, inconsistency or short-term interest to superficial facts only), common features with personal life experience, lack of focus on one thing (simultaneous interest in many different things, different areas of knowledge that have no connection), focus on the immediate result.

10.1. The influence of extracurricular activities on the formation of educational and cognitive interests of primary school children

Extracurricular activities have a positive effect on the formation of educational and cognitive interests. Initially, students show interest in learning new facts and phenomena. After that, they get interested in their connections, which students explore on their own while learning the material. Younger students are in dire need of increased mental activity, which encourages cognitive interest. Therefore, when learning a foreign language, it is necessary to give students the opportunity to



develop not only language skills, but also to create conditions for perception of educational material in their own way, because the modern educational process has changed, and therefore, any knowledge can not be taught "by pattern".

The world of perception has radically changed as well. Students are fully immersed in the Internet culture, which allows them to use information technology and online communication easily. Perception of information is due to cognition through the prism of freedom and a combination of different formats other than the template ones. The creation of new teaching methods outside the usual school curriculum opens new perspectives for the development of children and youth. We are talking not only about clubs and sections, but also about summer recreation camps, the priority of which is the recovery of children. During the rest, new information is most easily assimilated, which gives new opportunities for learning. Sumy State University students who worked as counselors in the camp "Univer" and teachers who provided pedagogical support, on the basis of Sumy State University, developed an algorithm for composing exercises for studying in the English-language camp, taking into account the psychological and pedagogical components, direct influence on behavior and perception of information during rest period. It is proved that assimilation of information directly depends on the conditions under which the child receives it, so learning during the holidays has prospects for Ukrainian younger generation development.

10.2. English-language camp as the latest form of learning a foreign language

English-language camps are a relatively new direction in the study of English, already widespread in European society, and gaining prospects in Ukraine. On the basis of Sumy State University, the camp "Univer" has been operating for several years. It was planned that the first shift, lasting 14 days, would be aimed at learning English. The total course of English study lasts for one recreation shift, namely for three weeks (twenty-one days) although teaching English itself is planned for fourteen days according to psychology and pedagogy features. Therefore, the whole single rest shift of twenty-one days is arranged in the following way as to English study:

- 1) The first three shift days are dedicated to children's psychological adaptation to the Univer Camp daily routine rather than to English study itself;
- 2) No days off are dedicated to English study; therefore two Sundays and Saturdays are not used for English study;
- 3) All other fourteen shift days are used for English study.

Nevertheless, the above-mentioned estimated principles for arranging English-study days can be revised, especially if English is taught by camp counselors themselves rather than by invited teachers or students undergoing a camp practical training. In terms of teaching English itself, all children resting at the Univer Camp are divided into three age groups: those of 6-10, 11-14 and 15-17 years of age. All groups can be further subdivided in case of necessity.



English is taught for the given groups by providing them with vocabulary for relevant topics of everyday talking and understanding English people. The vocabulary topics themselves are chosen by arranging a certain English-study curriculum for the next rest shift. [3, 4]

Table 1

General Schedule for Camp Daily Routine

7:00 – 7:15	Opening the Day
7:15 – 7:45	Morning Exercises
8:00 – 8:50	Washroom Routine
9:00 – 9:45	Breakfast
10:00 – 11:00	English Study
11:00 – 12:00	Art Project
12:00 – 13:00	Sport Activity
13:00 – 13:45	Dinner
14:00 – 15:30	Nap Time / Quiet Activities and Free Play
15:30 – 16:30	Nature Walk
16:30 – 17:00	Snack Time
17:00 – 19:00	Outdoor Playground Activities
19:00 – 19:45	Supper
20:00 – 22:00	Optional Evening Activity (Movie Night, Disco)
22:00 – 7:00	Sleeping

Special games and exercises were worked out for every camp activity:

- chants for performing exercises (*Sunshine!!! Wake up, wake up! And move the air to the top! Make a boogie to the right, make a boogie to the left. Take two steps up to the front. Clap your hands and sing it loud.*);
- other topical chants (*Wash your hands before you eat. A good health rule. That is hard to beat.*
For better work, for better play eat three good meals every day.
Always tasty dishes we have, in the canteen we are well behaved.
I eat apples. Crunch, crunch, crunch! I eat sandwiches. Munch, munch, munch! I eat lollipops. Lick, lick, lick! And I eat ice cream. Quick, quick, quick!
Rather go to the dining room, there we will make a boom.
- exercises and commands for them;
- speaking and memorizing games for training phonetic skills and studying vocabulary (*Snow Ball, 3-Litre Jar, Word Classes, The Compass Name Game, Edible-Inedible, Lexical Chair, Card Games (flags for countries), Simon Says, Where Is It Growing?, What Is Superfluous?, Find a Tree*);
- songs and poems for learning and practicing vocabulary (certain poems or songs whose topic is associated with studied words can be used for memorizing and practicing current vocabulary, which significantly improves children’s interest for learning new topics).



10.3. Algorithm for composing exercises for English camp students

Preparing for a camp shift, it is necessary to differentiate the levels of children's English proficiency. Taking into account the European recommendations on language education, the algorithm for composing exercises for learning a foreign language in the camp should be based on the following principles: general linguistic range, sociolinguistic correspondence, grammatical correctness, spelling control, phonological control, lexical control, lexical range.

However, in order to determine the exact level of child's language proficiency, it is necessary to conduct a series of tests, which takes enough time, but without determining the level, it does not make sense to start learning. Therefore, the solution to this dilemma can be exercises and tasks in the first days of the children's stay in the camp, selecting which, it is necessary to take into account all the options for the course of events. Of course, during the shift period the indicators will change, so the first days of adaptation cannot be considered decisive ones.

Once you have measured the level of English for children, you can begin to apply elements of learning. It was found that children aged 7 to 12 are most interested in learning English through games and interactive exercises - for example, the game "Who am I" or "Just Dance Now". Using the method of visualization, younger students learned new words. Very popular are visual puzzles. In this simple language game, children guess the mystery word based on two or three pictures. The pictures are the clue to the puzzle. so the students are to identify them first, then combine the words to get the answer. For example, the pictures of an "ice" and a letter "T" will create the word "iced tea" if combined [2].

Students aged 13 to 15 prefer more traditional methods of learning a foreign language, but do not lose interest to non-traditional ways of learning lexical or grammatical material. During the day, the counselors spoke mostly foreign language with the children who had a sufficient level of English [1].

The following algorithm of learning elements for one day, based on the preferences of children, was compiled: lexical warm-up - lexical-grammatical assault - teamwork - consolidation of acquired knowledge. This is a basic algorithm that can be supplemented if necessary, but only if the situation requires it. For the younger inmates of the camp, it will be appropriate to reduce the chain of learning elements. Based on the situation, it is appropriate to vary the stages at the discretion of the counselor. It is important to see the children's reaction and take it into account. If a camp event is planned for a certain thematic day (for example, the team game "Two Ships"), then during the training you can remove the element of collaborative work to avoid monotony.

Practical experience has shown that holding games such as Who I Am in the English-language camp Univer has gained the greatest popularity among primary school children, as not only the traditional version of the game has been used, but also the interactive one. With download of the application to the gadget, the process of learning a new vocabulary has accelerated, and interest to it has enhanced. Gadgets can even be actively used in learning during thematic shifts. For example, ability of Internet connection provides access to videos and tasks completion, applications for



language learning download, as well as interactive online boards usage [1].

With the help of collaborative work, preparations were made for camp events. It is important to note that the counselor's participation was only in the management of the organizational process, and all the work, from creating the idea, distribution of roles, to writing the script, was done by children. After studying the results of children's self-reflection, it became possible to prove the effectiveness of this approach to learning.

Thus, a successful algorithm for introducing elements of learning for English-speaking camp students must meet linguistic, grammatical, spelling, phonological and lexical requirements, as well as be adapted to children's needs, knowledge, skills and abilities, as the camp's priorities are rest from school life and creating conditions to promote the development of children as individuals.

10.4. The system of exercises of educational and cognitive orientation for the students of the English-speaking camp

There are reproductive, receptive, productive and communicative exercises. Some are aimed at receiving and providing information, and others at the formation of skills. Without knowing the level of children's language proficiency, it is impossible to develop skills and abilities. Therefore, starting to get acquainted with children, you need to pay attention to the feedback, the ability to express and build thoughts in English correctly.

The first person with whom the child meets in the camp, is a counselor, who is responsible for 60% how the child perceives his new circle of communication. The other 40% falls on the atmosphere in the camp, roommates, meals, entertainment and other stuff. After meeting the counselor, it is necessary to give the child some time for acquaintance with his neighbors. After that, the counselors have to organize the first meeting-acquaintance in the group [1].

The first day of acquaintance is always a special day, a day of stress, for both children and teachers. Some creative ideas may involve everyone into the camp schedule easily. First day activities help you get to know each other and familiarize both parties with camp life. So introductions games are great not only to engage children into the first day activities, but also to warm up camp events and clubs activities [3]. The most efficient communication games turned out to be as follows:

1. Candy Introductions Game

This game is great to spark deeper connection based on students' characteristics.

Arrange for some different candies, associate each with a character trait, and ask the group to pick out five, one of each.

Then they can reveal things about themselves according to what each candy is about. It can be played best in a group of 10 to 12.

2. Paper Roll Game

Pass the paper roll to the first person and give the group to take as much tissue as possible.

After everybody has taken their share, tell children that for every square of paper



they tore off, they have to say something about themselves.

3. Categories

An ideal game for large groups of children.

Divide people in equal groups, and let them find out 5 or 6 similarities among themselves, excluding physicality and clothes.

The group that finds all six from every member first, wins.

4. Word Search

Using your children's names as hidden words, create a word search with the help of a puzzle maker and place a copy on each desk. Let the exercise begin; engage learners in searching for their names and that of their groupmates.

During the task, you realize that learners get fascinated and this will boost their conversation as they solve the puzzle.

5. Connection Stories

This is an icebreaker for small groups, preferably 6-8 people.

Each group has to share a funny/memorable story using events that can also relate to their own experience.

The group with the best story can win the game.

6. Identity Circles

Identity Circles is a valuable game for an in depth personality assessment.

The members sit in two concentric circles and face each other, pairing up with the person in front of them. Using at least 10 cards each; write your identity.

After discussing traits with your partner, you have to tear up one card, which is of least value to you.

Then rotate in your circle and discuss why you tore that one trait with the new partner.

7. Interview Games

The aim of this game is to collect maximum information with precise and direct questions conducted one on one.

8. Lost on Deserted Island

This game is a wonderful way for team building, promoting cooperative attitude.

With 4 to 6 members each group struggles hypothetically to survive on a deserted island, where every person has one object that can help them in this situation. Creative and imaginative methods get the most points.

Each pair has one interviewer and one subject; the former asking 3-4 well designed questions that uncover interesting facts from the latter, within a set time limit. Both partners get the chance to be interviewed [2].

9. Angel

is the most popular ball game for kids in between events. The rules of the game are as follows: the facilitator throws the ball to the participant, taking turns to give the name, surname, profession, hobby, etc., and the participant must catch the ball with the correct word that corresponds to reality.

The advantage of this game is an unlimited number of participants; the counselor does not have to be the leader. In addition, the game is easily converted to the English version, so it is more interesting for children, because in addition to finding out the necessary information, in parallel there is a memorization of English



equivalents [1].

The need for thematic vocabulary is compensated by varying this game through using the required lexical units. For example, if you need to memorize a word, the leader, throwing the ball, each time names new variants of probable equivalents, one of which is correct. Children have an incentive to give as many correct answers as possible, not just to have fun.

"The counselors also had the task of preparing thematic plans in advance. The daily work plan was designed to saturate it not only with entertainment but also to include elements of learning. [1] Most of the days were thematic: "Uni unites you in 'Univer'", "Hobbies", "Olympic Day", "We are united", "We are protectors of our environment", "Journalist's Day", "Profession", "My MummyLand", "Friends Day", "Univer Camp Day", "Health".

A list of exercises of different levels is selected for each topic. Camp students were asked to create an every day album during the whole shift. This type of activity develops not only their creativity, but also mental activity, as all records were made in English, handouts (grammar tables, songs, proverbs, useful phrases for everyday speech) were set aside on a special sheet by children themselves for each thematic day.

Conclusions

Given the peculiarities of primary school age children development, the study of ways of cognition, perception and information need further consideration. We offer the creation of a new Internet space (educational platforms for extracurricular activities), due to which the education of children will reach a new level. We consider a promising task to create an application that does not contain scattered grammatical or lexical material, but will be able to identify the level of language proficiency, generate appropriate exercises, select games or interactive classes methodically reasonably.



ГЛАВА 11. ВОСПИТАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БАСКЕТБОЛУ

ВИХОВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ У ПІДЛІТКІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З БАСКЕТБОЛУ

EDUCATION OF SPECIAL ENDURANCE IN TEENAGERS ON BASKETBALL CLASSES

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-029

Введение

Баскетбол – это динамический вид спорта, для которого характерны высокая двигательная активность, интенсивность, чередование различных движений и действий, часто изменяющихся по интенсивности и продолжительности. Все это предопределяет наличие сформированной способности личности преодолевать утомление от продолжительных нагрузок, т.е. выносливости.

К сожалению исследования выполнения нормативов комплекса ВФСК ГТО, проведенные группой ученых, свидетельствуют о том, что в школьном возрасте от ступени к ступени происходит увеличение количества подростков, не выполняющих нормы ГТО по отдельным тестам, что, соответственно, не позволяет им претендовать на получение знака отличия ГТО. Наиболее слабыми компонентами физической подготовленности учащихся школьного возраста являются показатели выносливости, гибкости и силы [1].

Следовательно, необходимо актуализировать проблему развития выносливости у подростков, их способности противостоять утомлению. Значимость данного физического качества для достижения запланированного результата отмечается рядом ученых – физиологов, специалистов в области медицины и психологии и др.

11.1. Специальная выносливость и способы её воспитания у подростков: теоретико-методический аспект

Особый интерес к раскрытию сущности понятия «специальная выносливость» и способов формирования и развития данного физического качества вызывает у специалистов в области физической культуры и спорта.

Анализируя данное понятие в исследованиях ученых, мы приходим к выводу, что существует целый спектр видов выносливости, которые проявляются в продолжительности, в скорости работоспособности при появлении признаков утомления. Данный факт предопределил разделение выносливости на две составляющие – общую и специальную выносливости.

Под *общей выносливостью* принято считать физические возможности организма направленные на выполнение неспецифического рода деятельности. Интенсивность выполнения находится на нормальном уровне, задействованы в основном крупные и средние группы мышц. Этот вид определяет уровень общей работоспособности в спортивной и профессиональной деятельности. Такой вид выносливости имеет прямое отношение к аэробной мощности организма, то есть способность организма работать в комфортных условиях без



образования кислородного долга и включения в работу мелких мышечных групп [2].

Развитие общей выносливости носит всеобъемлющий характер: если в результате регулярных занятий бегом удалось увеличить уровень аэробной мощности, значит, улучшение этого качества коснется и других аэробных упражнений. То есть с помощью бега можно косвенно влиять на результат в плавании, поскольку общая выносливость не имеет специфической направленности [3; 4].

Рассмотрим сущность понятие «специальная выносливость» у ведущих специалистов в области физической культуры и спорта.

Подходя к вопросу о том, что такое специальная выносливость, следует отметить, что специальную выносливость в некоторой степени не рассматривают как таковую. Ее позиция равна позиции общей выносливости в период физической подготовки, которая дополняется аспектами игры и спецификой физической работы в определенном виде спорта.

Например, А.А. Николаев и В.Г. Семенов отмечают, что разделение на общую и специальную выносливость не имеет особого значения: исторически сложились понятия об общей и специальной выносливости. На наш взгляд, такое разделение по большей части умозрительно. Выносливость всегда специфична. В результате чего приходят к выводу: видов выносливости столько, сколько существует видов спортивной деятельности [5].

По большей части можно согласиться с утверждением авторов, т.к. в каждом виде спорта своя специфика работы, но для данной научной работы оно не будет подходить по нескольким причинам, а, именно, не стоит забывать о методиках воспитания специальной выносливости в циклических и ациклических видах спорта.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем специальную выносливость, которая проявляется в тонкости и своеобразии баскетбола, вследствие чего методика будет существенно отличаться, например, от методики в футболе (рис. 1).

Мы поддерживаем мнение И.В. Суслиной в том, что структура специальной выносливости в каждом конкретном случае определяется спецификой вида спорта и его отдельной дисциплины. Аргументируя свою позицию, автор поясняет, что наличие факторов, определяющих конкретные проявления выносливости (в том или ином виде спорта), неизбежно приводит к необходимости рассматривать специальную выносливость в органической взаимосвязи с технико-тактическими возможностями спортсменов, с механизмами энергообеспечения, а также психических проявлений, вовлекаемых двигательных единиц и причин утомления [6].

Необходимо обратить внимание на фразу: «...в органической взаимосвязи с технико-тактическими возможностями спортсменов». В рамках нашего исследования особую значимость приобретает формирование технической базы, умений и навыков передвижения, взаимодействия с мячом с учетом биомеханических аспектов в процессе обучения и постановки техники игры в баскетбол.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ВЫНОСЛИВОСТЬ

Способность организма выполнять физическую работу при специфике определенного вида деятельности, обходя при это чрезмерные функциональные сдвиги (переутомление)

(Н.Г. Германов, Е.Г. Цуканова, И.А. Сабирова)

Способность к эффективному выполнению работы и преодолению утомления в условиях, определяемых требованиями конкретного вида деятельности (Ю.Ф. Курамшин)

Продолжительность работы, которая определяется зависимостью характера утомления от содержания решения двигательной задачи и классифицируется по признакам двигательного действия при взаимодействии с другими физическими качествами (Б.А. Алимарин)

Комплексное свойство единого целостного организма, все органы, системы и функции которого нераздельно взаимосвязаны, а значит, в каждом виде «специфической» выносливости есть нечто общее

(Л.П. Матвеев)

Рисунок 1 – Сущность понятия «специальная выносливость»

Как свидетельствует практический опыт работы тренерского состава для создания благоприятной фазы развития физических качеств в процессе игры баскетбол необходимо осуществлять гармоничное соответствие упражнений с психофизиологическим возможностям обучающихся.

Разделяем позицию Л.П. Матвеева о значимости техники действий в воспитании специальной выносливости, по мнению которого техническая отлаженность действий и рациональное распределение сил в процессе проведения тренировок способствуют эффективному использованию энергетических ресурсов организма.

Вызывает определенный интерес позиция ученых А.В. Сафохина и Ч.Т. Иванкова в том, что выносливость определяется поставленной определенной двигательной задачей. По мнению данных ученых специальная выносливость – это продолжительность работы, которая определяется зависимостью характера утомления от содержания решения двигательной задачи» [7]. Исходя из этого, можно специальную выносливость классифицировать по объединенным признакам, к которым авторы относят:

- признаки двигательного действия, с помощью которого решается двигательная задача (например, прыжковая выносливость);
- признаки двигательной деятельности, в условиях которой решается двигательная задача (например, игровая выносливость);
- признаки взаимодействия с другими физическими качествами (способностями), необходимыми для успешного решения двигательной задачи (например, силовая выносливость).

Выступая многофункциональным физическим свойством организма,



специальная выносливость на основе изменения параметров выполнения заданных упражнений обеспечивает избирательность нагрузок с целью совершенствования отдельных её составляющих (рис. 2).

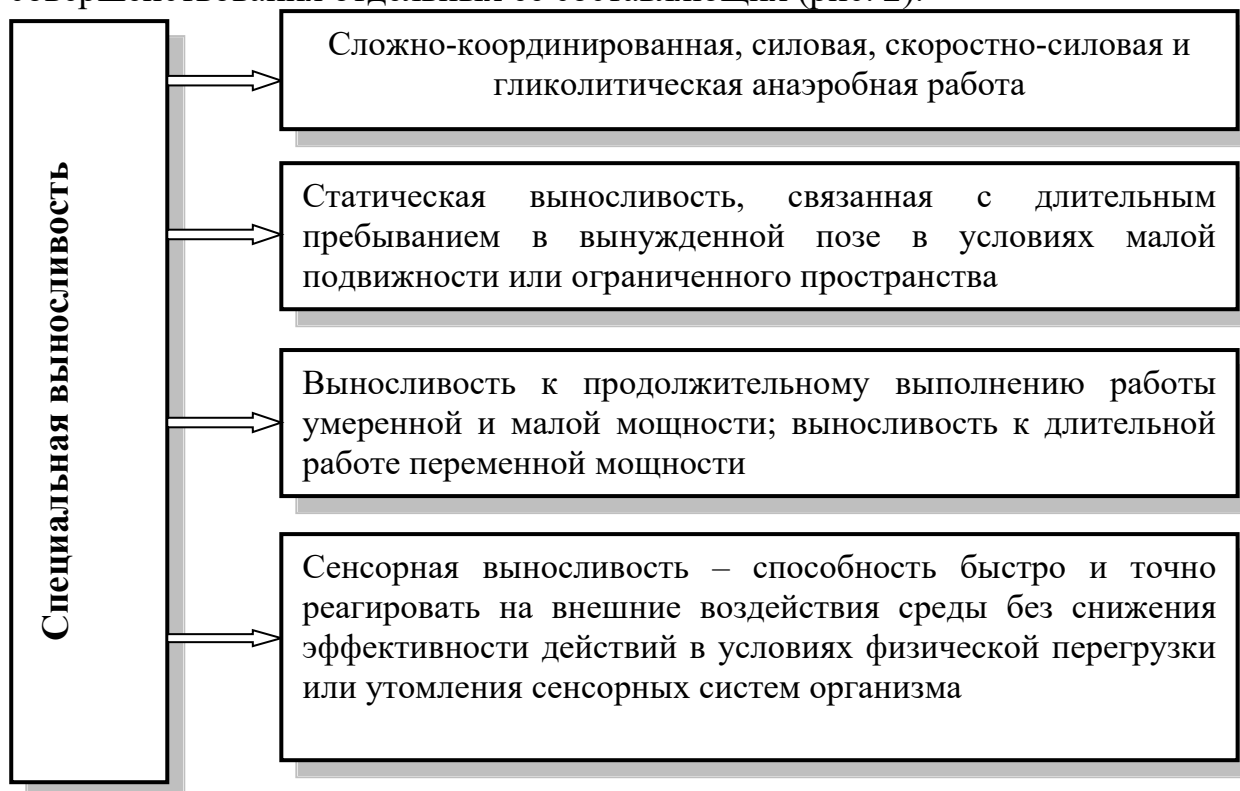


Рисунок 2 - Составляющие элементы понятия специальная выносливость

Специальная выносливость является более сложным физическим качеством, поскольку заставляет работать мелкие группы мышц. Выполнение такой работы требует тренировки двигательных качеств и достаточно развитую координацию. Значимую роль в данном процессе играет положительный психический настрой всех её участников. Специальной она называется из-за конкретных умений и навыков, которые характерны определенному виду деятельности во время работы или выполнения физического упражнения.

Проводя параллель между общей и специальной выносливостью можно заметить, что специальная в отличие от общей не дает дополнительный эффект при выполнении других видов деятельности. Например, развивая аэробную мощность бегом, мы можем косвенно влиять на результат в плавании. Следует заметить, что, в случае со специальной выносливостью такой прием имеет слабый эффект или отсутствует вообще. Тренировка специальной выносливости приводит к развитию качеств, свойственных конкретной дисциплине: бег, прыжки, метание, толкание [8].

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что специальная выносливость как интегративное качество включает в себя отдельные виды (Рис. 3).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современном баскетболе наибольшую значимость приобретает высокий уровень работоспособности организма или *специальной выносливости* при различных режимах мышечной



деятельности. Выносливость определяется деятельностью сердечно - сосудистой, дыхательной систем, экономным расходом энергии. В этих условиях характерными для игровой деятельности являются реакция с выбором и реакция на движущийся предмет, неоднократные стартовые ускорения, реакция на действия соперника, а также на выполнение приемов техники и тактических комбинаций в процессе быстрого передвижения.

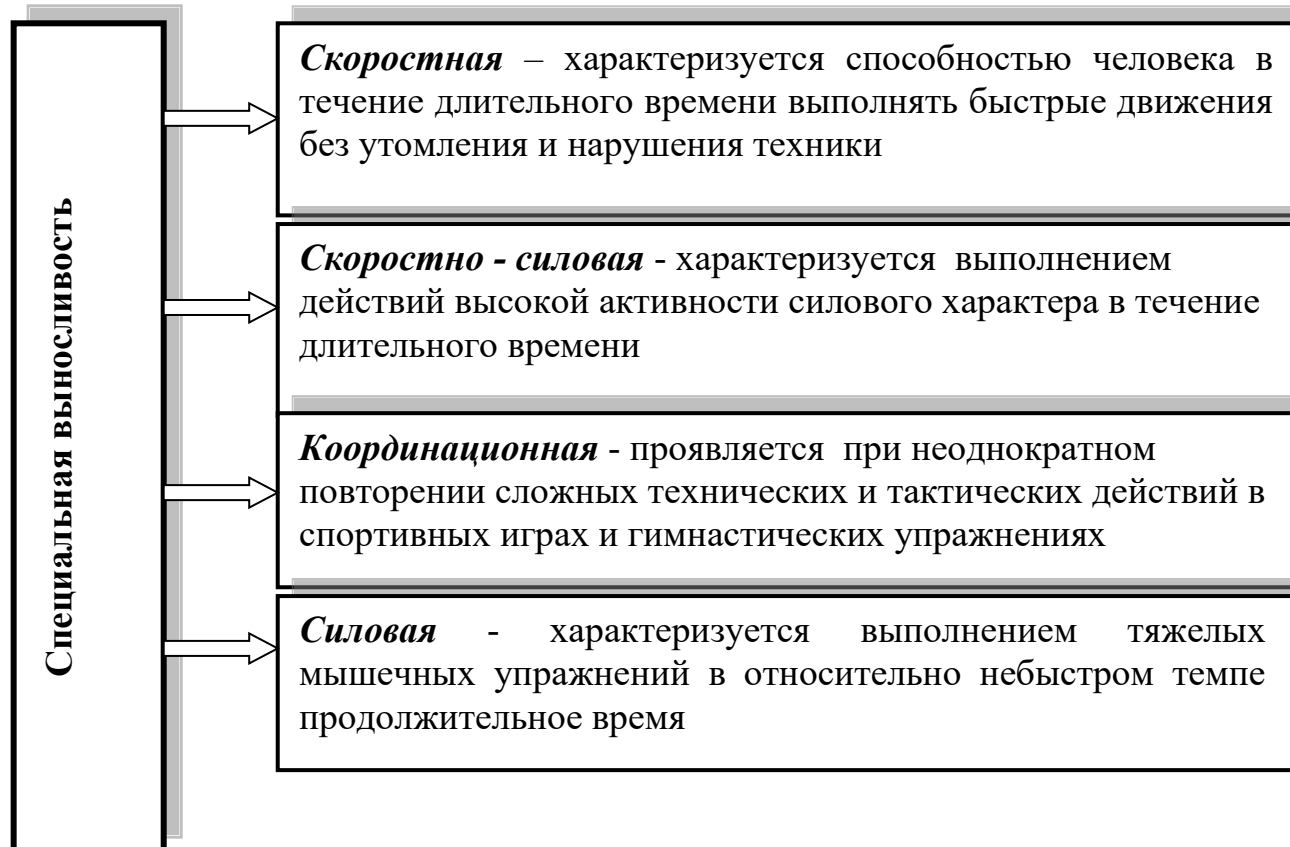


Рисунок 3 – Составляющие элементы понятия специальная выносливость

В рамках нашего исследования специальная выносливость – это способность организма выдерживать физическую нагрузку при выполнении специальных двигательных задач, что в свою очередь является показателем физической подготовленности в определенном виде спорта.

11.2. Разработка комплекса упражнений, направленных на развитие специальной выносливости с учетом психофизиологических особенностей подросткового возраста

Рассмотрим основные качества баскетболиста. Согласно исследованиям М.В. Астанина к основным качествам относятся: реакция, связанная с быстротой начала ответного двигательного действия; координационная выносливость; силовая выносливость; скоростная выносливость и скоростно–силовая выносливость. Автором предлагается две ступени интегральной физической подготовки по степени углубленной индивидуализации [9].

Первая ступень - общая физическая подготовка, без учета типических и



индивидуальных особенностей спортсменов. Вторая ступень - индивидуализации тренировочного процесса. Далее идет физическая подготовка с максимальным учетом индивидуально-типических особенностей баскетболиста с выделением индивидуально выраженных «сильных» сторон их подготовленности.

За основу воспитания специальной выносливости будет взят данный принцип, но с некоторыми поправками:

1. общая физическая подготовка будет заменена на специальную физическую подготовку с акцентом на технический аспект;

2. учет индивидуально-типических особенностей осуществляется параллельно специальной физической подготовке, то есть она будет базироваться на основе индивидуализации;

3. основной акцент сосредоточен на слабых, «отстающих» технических и физических аспектах.

Прежде чем приступать к составлению комплекса физических упражнений, направленных на развитие технического аспекта игры в баскетбол и дальнейшего воспитания специальной выносливости, необходимо определить физиологические особенности подростка.

Подростковый возраст – сензитивный период роста силы и выносливости, что создает условия для начального включения подростка в трудовую деятельность, но, в свою очередь, не нагружая неокрепший организм, так это может привести к переутомлению подростка.

В тоже время при большом интересе и вовлеченности в работу он может не замечать усталости и затраченного времени.

В данном возрасте довольно успешно усваиваются и совершенствуются сложные движения. Движения не только сознательно усваиваются, но и совершенствуется способность управлять ими в соответствии с поставленными задачами. Например, подросток успешно овладевает ездой на велосипеде, плаванием, усваивает сложные прыжки и т.д. При этом рекомендуется уделить большее внимание развитию ловкости и пластичности движений [10].

У подростков достаточно высокими темпами улучшаются отдельные координационные способности (в метаниях на меткость и на дальность, в спортивно-игровых двигательных действиях), силовые и скоростно-силовые способности; умеренно увеличиваются скоростные способности и выносливость. Низкие темпы наблюдаются в развитии гибкости [11; 12].

Согласно исследованиям группой ученых (И.А. Криволапчук, М.Б. Чернова, В.К. Сухецкий, М.М. Герасимов) для подростковой группы типичны следующие характеристики:

– у школьников, проявляющих высокую мощность анаэробного гликолиза и высокий уровень силовой выносливости, наблюдается относительно низкий рабочий уровень артериального давления крови в сочетании с повышенным адаптационным потенциалом организма;

– быстрые физиологические изменения, вызванные гормональной перестройкой в организме, приводят к изменению поведения подростков, так, например, внимание более неустойчивое и непродолжительное;



– поведение подростка предопределяется множеством факторов социального и личностного характера, которое отражает как особенности приспособления к требованиям деятельности, так и внутреннюю позицию личности, преломляющую эти условия-требования в индивидуальной картине мира «подросток в среде» [13].

С учетом психофизиологических особенностей подростка в экспериментальной части исследования были разработаны комплексы упражнений, реализация которых обеспечивала совершенствование специальной выносливости подростков (Таблица 1.)

Таблица 1

Комплексы упражнений развития специальной выносливости учащихся

Блоки	Комплексы упражнений
Техника бега	Семенящий шаг. Подскоки с постановкой шага Бег – с высоким подниманием бедра; с высоким подниманием бедра левой ногой (правой); с захлестом голени; с захлестом голени левой ногой (правой); многоскоки и подскоки; бег на прямых ногах «Ножницы»; скрестный шаг «Танец»; бег спиной вперед; бег с выносом ноги «Велосипед»
Техника броска	Обучение стойке «Тройная угроза»; повороты на месте, осевая, не осевая нога; передача кистью руки вверх; в низкой стойке перекачивания мяча рукой вперед, назад; имитация броска, вынос локтя; сидя, вынос локтя 3 раза и бросок. Сидя, вынос локтя 3 раза, бросок стоя. Мяч на стуле, с прямых рук берет мяч, ТУ, бросок
Техника передачи	Важно: все упражнения выполняются из ТУ, с ротацией плеч и полным выпрямлением руки: передачи в стену, левая, правая рука; передачи в стену после ведения на месте; передачи в парах; в тройке, передачи по часовой, против часовой стрелки, одним, двумя мячами; в расстановке «зиг-заг, передачи со сменой мест; передачи в движении, в парах и передачи в движении, в тройках.
Техника ведения мяча, базовых переводов	Важно: все упражнения выполняются из ТУ, с ротацией плеч и укрыванием мяча. Ведение на месте, левая рука (правая рука). Ведение на месте на уровне плеча, колен. Ведение на месте с 5 до 1 удара левой и правой рукой. Ведение на месте с 5 до 1 и с 1 до 5 ударов левой и правой рукой. Ведение на месте, 2 удара, 3 удар – короткий шаг по диагонали, с левой и правой стороны. Перевод «Cross». Перевод «Double Cross». Перевод «In an out» Ведение зиг – заг.



ОФП и СФП	Серийные отжимания от пола на пальцах или кулаках. Ходьба и бег на руках. Выпрыгивания из низкого приседа. Вырывания мяча у партнера. В висе на перекладине, подтягивание ног к перекладине. Челночный бег. Специальные беговые упражнения с использованием мяча. Прыжка на двух ногах. Прыжки на левой (правой ноге). Упражнения на пресс.
------------------	--

На следующем этапе нашего исследования были апробированы комплексы упражнений на серии тренировочных занятий учащихся по баскетболу.

11.3. Исследование результативности внедрения комплекса упражнений на развитие специальной выносливости учащихся

Реализации разработанных комплексов осуществлялась в экспериментальной группе подростков.

Результаты констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах свидетельствуют о незначительных различиях в показателях проявления специальной выносливости учащихся (диаграмма 1).

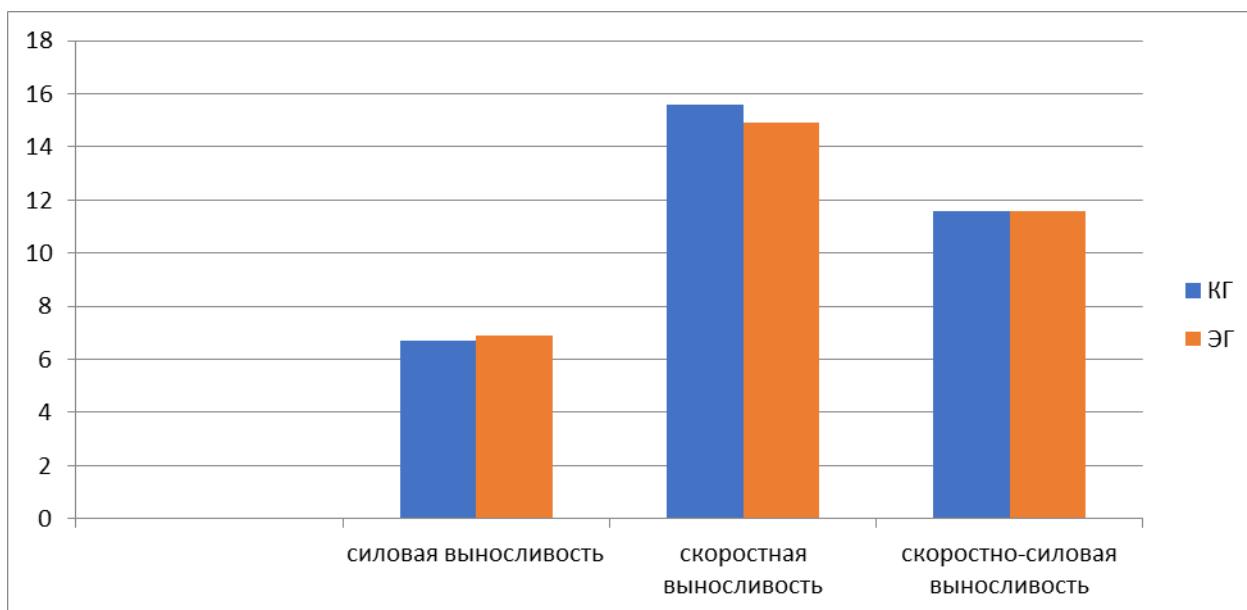


Диаграмма 1. Развитие компонентов специальной выносливости учащихся

Реализация в образовательный процесс комплекса упражнений, направленного на развитие специальной выносливости учащихся, была затруднена проявлением у учащихся отсутствия желания, интереса и мотивации к данному процессу.

С целью побуждения нами использовались соревновательный метод, который стимулировал подростков выполнить упражнение качественно и с наименьшим затраченным временем; привлекались дополнительные ориентиры, способствующие сосредоточению внимания занимающихся на наиболее ответственных моментах. Наибольшей популярностью пользовался у учащихся анализ выполненного упражнения его товарищем (сначала с



использованием технологической карты выполнения задания, а затем – самостоятельно).

При отказе участвовать в тренировочном процессе, по каким – либо причинам, использовался игровой метод, который позволял подросткам постепенно адаптироваться к тренировочному процессу.

При некачественном выполнении упражнения или полной неспособности выполнять его использовался повторный метод с более длительным интервалом отдыха, с последующим анализом и рефлексией выполненного действия или движения. С педагогической стороны использовались следующие приемы:

- рассказ с привлечением образных сравнений;
- осмысливание упражнений и способов решения двигательных задач;
- последовательность в изучении материала, позволяющая правильно сочетать в системе занятий повторения;
- конкретизация материала, избранного для реализации задач обучения, подчиняя этому все средства, методы и общий режим занятий;
- соблюдение ступенчатости в нарастании трудностей и переходе от одних заданий к другим. Особенно тщательно надо подходить к процессу игры, продумывая систему соревнований, уровень требований.

Так же применялись средства анализа и исправление ошибок, то есть рефлексия, разбор упражнения по элементам и последовательности их выполнения, выявление причин ошибок, проектирование собственного алгоритма овладением того или иного приема, способа, алгоритма выполнения физического упражнения.

Большой популярностью пользовался педагогический прием «овладел сам – научи другого». Практически каждый учащийся старался взять на себя функции преподавателя. С одной стороны, это предъявляло более высокие требования к технико-технологическому процессу выполнения всего комплекса упражнений, а, с другой, – позволяло осознать весь технологический процесс на более высоком уровне.

Рассмотрим результаты формирующего эксперимента в сравнении с результатами констатирующего (Диаграмма 2).

Анализ результатов внедрения комплекса упражнений, направленного на развития компонентов специальной выносливости участников эксперимента, свидетельствует о положительной динамике развития данного качества. Заметим, что в экспериментальной группе результаты формирующего эксперимента значительно выше, чем результаты контрольной группы.

Следовательно, разработанный нами комплекс упражнений, действительно обеспечивает развитие ведущих компонентов специальной выносливости учащихся.

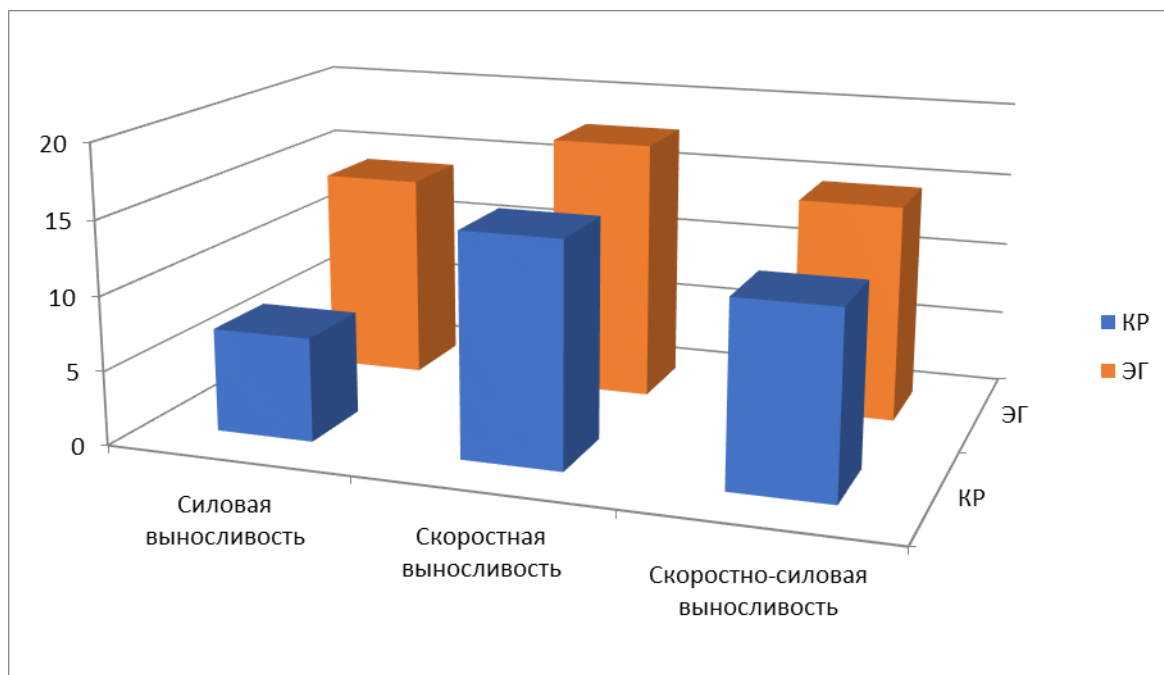


Диаграмма 2. Динамика развития компонентов специальной выносливости по результатам формирующего эксперимента

Выводы

В проведенном научном исследовании нами установлено, что в настоящее время значительно снизился уровень физической подготовленности подростков, что выражается в неспособности успешно выполнять не только упражнения на занятиях физической культуры, но и нормативы ГТО. Одной из причин выступает недостаточный уровень сформированности силовой выносливости. Если это касается конкретного физического направления (бег или плавание, баскетбол или футбол), то чаще всего используют понятие «специальная выносливость».

Анализ исследований ученых и специалистов в области физической культуры позволил нам установить, что существует «общая выносливость» как физические возможности организма выполнять неспецифического рода деятельность и «специальная выносливость», которая предопределена особенностями или спецификой вида спорта или физического направления (баскетбол, футбол, теннис и т.п.).

Выявлен содержательный аспект специальной выносливости как интегративного физического качества личности – это скоростная; скоростно-силовая, координационная и силовая.

С учетом психофизиологических особенностей подростков разработаны комплексы упражнений развития специальной выносливости у подростков на занятиях по баскетболу, включающие в себя блоки – техника бега, броска, передачи и ведения мяча и т.п. Реализация данных комплексов на занятиях по баскетболу, как показали результаты формирующего эксперимента, позволила успешно совершенствовать специальную выносливость учащихся. Заметим, что в данном процессе были созданы благоприятные психологические условия – ситуация успеха, рефлексия собственного результата и т.п.



ГЛАВА 12. ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

*ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ
FITNESS TECHNOLOGY AS A MEANS OF OVERCOMING SCHOOL ANXIETY
IN ADOLESCENTS*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-030

12.1. Актуализация проблемы преодоления школьной тревожности у подростков

В условиях современного образования отмечается неблагоприятная обстановка со здоровьем учащихся и его негативной динамикой на протяжении всего периода обучения. Среди причин отмечаются воздействие различных неблагоприятных факторов окружающей среды, так и социальная незащищенность и, как следствие, психологический дискомфорт. Снижению уровня здоровья у подростков способствует высокая учебная нагрузка, стресс, нерациональный режим дня, несбалансированное и нерегулярное питание, занятия с репетиторами, недостаток двигательной активности, неблагоприятные условия обучения и вредные привычки.

Как показывают исследования, процент здоровых выпускников общеобразовательных школ, не превышает 10–15%. Не вызывает сомнения, что основная причина - это чрезвычайно низкая двигательная активность подростков. Сложившаяся ситуация во многом является следствием недооценки значимости урока физической культуры как самими учащимися и их родителями, так и учителями-предметниками [1; 2].

В особую группу риска по развитию дезадаптированности, неприспособленности к неблагоприятным факторам социальной среды и нарушениям психологического равновесия в практике школьного образования входят подростки. Подростковому возрасту свойственно диспропорциональное, гетерохронное психофизическое развитие, бурные морфофункциональные перестройки организма, повышение эрготропии, становление ряда личностных свойств (акцентуаций характера, способностей, наклонностей, интересов).

На фоне ухудшения психических составляющих функционального регулирования организма наблюдается низкая двигательная активность – гипокинезия, которая негативно сказывается на психофизическом состоянии учащихся (атрофия сердечной мышцы, ухудшение взаимосвязей в нервной системе, функционирования сенсорных систем и др.).

Все перечисленное с очевидностью указывает на малую привлекательность уроков физической культуры, поскольку вопреки базовой потребности детей и подростков в двигательной активности немалая их часть фактически уклоняется от занятий. Принципиально важным является понимание того, что в современном обществе дефицит двигательной активности может быть компенсирован только посредством активных занятий физической культурой и спортом, как в рамках школьной программы, так и вне школы.



В этой связи нельзя не согласиться с выводом М. Пасека и его соавторов о том, что высшей ценностью физического воспитания подрастающего поколения должно быть именно физическая культура, как фактор совершенствования тела, духа, эмоциональной стабильности [3; 4].

Учитывая неразрывное единство и взаимозависимость физического и психического состояния человека, в рамках решения оздоровительной задачи урока физической культуры представляется необходимым содействие улучшению ярко выраженного тревожного состояния школьников.

12.2. Возможности фитнес – технологий на уроках физической культуры как средства преодоления тревожности учащихся

Существенные возможности для решения данной задачи имеет рациональное, научно-обоснованное применение фитнес – технологий на уроках физической культуры, т.к. в содержательном плане занятия физической культурой должны затрагивать вопросы, связанные с физическим и психосоматическим здоровьем подростков. Они должны актуализировать регулирование эмоционального состояния учащихся на уроках физической культуры, снизить уровень школьной тревожности [5].

Для решения указанной проблемы можно использовать фитнес – технологии, в том числе и процессе занятий физическими упражнениями. Особое значение для достижения оптимального результата при решении тех или иных задач имеет учёт именно сопряжённого воздействия физических упражнений на процесс преодоления школьной тревожности.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого подростка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние. Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ [6].

Если рассматривать применение фитнеса как инновацию в физической культуре, то его совокупность элементов представляет определенную систему физкультурно-оздоровительной деятельности, включающую средства, формы и методы, а также современное оборудование.

Гуманистической основой фитнеса выступает добровольность занятий физической культуры с учетом индивидуальных предпочтений и уровня развития физических качеств, что, в свою очередь, улучшает качество жизни и способствует эффективности деятельности [7]. Необходимо отметить, что сам фитнес интенсивно развивается и на рынок услуг предлагает различные виды физической культуры и спорта (Рис. 1).

Установлено, что внедрение фитнес-технологий в учебно-воспитательный процесс учащихся, подростков, учащейся молодежи повышает интерес к занятиям физической культурой, улучшает настроение, способствует снятию тревожности и содействует целенаправленному развитию двигательных способностей. Рассмотрим сущность понятия «тревожность» как одно из



главных проблем современности, которое все чаще используется в педагогической психологии, в рамках которой происходит анализ причин возникновения и форм тревожности, связанных с переживанием школьного неблагополучия. Тревожность – социальное чувство, которое означает, что для человека она изначально не свойственна [7].



Рис. 1. Фитнес-технологии в физической культуре

Школьная тревожность как обширное понятие включает различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия и проявляется в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях в ожидании плохого отношения к себе, повышенном беспокойстве. Ученик постоянно ощущает негативные оценки со стороны педагогов и сверстников. Данное состояние предопределяет возникновение отрицательной оценки и со стороны педагогов и со стороны сверстников. В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией [8; 9].

12.3. Проявление синдромов личностной тревожности у подростков

Экспериментально-опытным путем мы решили выявить влияние определенных факторов на возникновение личностной тревожности. В эксперименте участвовали 42 подростка в возрасте 12 – 13 лет МАОУ «Школа № 37» Великого Новгорода.

Используя шкалу личностной тревожности А.М. Прихожан – общая, школьная, самооценочная, межличностная и магическая – мы предложили подросткам ответить на все 40 вопросов со шкалами от 0 до 4, каждая из которых пояснялась.

Полученный результат был достаточно «сырой», поэтому мы применили шкальные оценки, где используется стандартная десятка. Результаты самооценки школьной тревожности представлены в Таблице 1.

Чтобы подтвердить или опровергнуть полученные результаты, мы использовали тест школьной тревожности Филипса, преследуя при этом целевую установку – изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой. На каждый вопрос требовалось однозначно ответить «Да» или «Нет».



Таблица 1

Результаты шкалы школьной тревожности

Характеристика уровня	6 класс чел. (%)		7 класс чел. (%)	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Состояния тревожности нет	2 (16%)	-	5 (26,3%)	2 (10,5%)
Нормальный	5(41,7%)	3 (25%)	6 (31,6%)	4 (21%)
Несколько повышенный	2 (16%)	2 (8,7%)	-	1 (5,3%)
Явно повышенный	-	2 (8,7%)	-	-
Очень высокий	3(25%)	4 (17,3%)	1(5,3%)	-
Всего:	23 (100%)		19 (100%)	

Рассмотрим содержательную характеристику каждого синдрома (фактора):

➤ *общая тревожность в школе* – общее эмоциональное состояние подростка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;

➤ *переживание социального стресса* – эмоциональное состояние подростка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками);

➤ *фрустрация потребности в достижении успеха* – неблагоприятный психический фон, не позволяющий подростку достичь успеха;

➤ *страх самовыражения* – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим и демонстрации своих возможностей;

➤ *страх ситуации проверки знаний* – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей;

➤ *страх не соответствовать ожиданиям окружающих* - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценки;

➤ *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость подростка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного и деструктивного реагирования на тревожный фактор среды;

➤ *проблемы и страхи в отношениях с учителями* – общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения подростка.

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что доля лиц с высоким уровнем тревожности не выявлено ни в одной группе. С повышенным уровнем тревожности преобладают девочки и в шестом и в седьмом классе. С нормальным уровнем тревожности мальчиков больше в опытно-экспериментальных классах.

Анализ полученных данные свидетельствуют о том, что наиболее высокий уровень тревожности вызывает переживание социального стресса – 90%; незначительно ниже страх самовыражения и страх ситуации проверки



знаний – 85% и 80% соответственно.

Таблица 2

Результаты шкалы общей школьной тревожности Филлипса

Уровни	6 класс чел. (%)		7 класс чел. (%)	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Нормальный	3 (12,5%)	7 (29%)	4 (18%)	4 (18%)
Повышенный	8 (33,3%)	4 (18%)	8 (36%)	3 (13,6%)
Высокий	-	-	-	-
Всего:	23 (100%)		19 (100%)	

Вызывает определенную тревогу тот факт, что практически у каждого второго подростка низкая физиологическая сопротивляемость стрессу и чуть меньше – страх не соответствовать окружающим ожиданиям окружающих (60 и 45 процентов соответственно). Первые четыре показателя выше в выборке 6 класса. У семиклассников преобладает страх не соответствовать показателям окружающих ожиданиям окружающих. Заметим, что данный показатель напрямую связан с самооценкой.

Таблица 3.

Диагностика качеств личности подростков

Качества личности	6 класс		7 класс	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Агрессивность	3 (25%)	4 (16,6%)	1 (4,5%)	2 (9%)
Импульсивность	4 (33%)	2 (8,3%)	5 (22,7%)	7 (31,8%)
Эгоцентризм, стремление к лидерству	10 (41,6%)	8 (33,3%)	7 (31,8%)	3 (13,6%)
Неуверенность в себе, зависимость	2 (8,3%)	4 (16,6%)	5 (22,7%)	5 (22,7%)
Демонстративность, открытость	2 (8,3%)	3 (12,5%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)
Скрытность, осторожность	-	1 (4,1%)	-	-
Оптимизм	3 (12,5%)	4 (16,6%)	3 (13,6%)	3 (13,6%)
Тревожность	5 (20,8%)	4 (16,6%)	-	2 (9%)
Женственность	6 (25%)	1 (4,1%)	4 (18,1%)	-
Экстравертированность	-	2 (8,3%)	2 (9%)	-
Интровертированность	12 (50%)	10 (41,6%)	10 (45,5%)	9 (41%)
Стремление к домашней защите, чувство семейной общности	8 (33,3%)	6 (25%)	5 (22,7%)	1 (4,5%)
Отсутствие стремления к домашней защите и чувство одиночества	3 (12,5%)	6 (25%)	6 (27,2%)	8 (36,3%)
Всего:	24 (100%)		19 (100%)	



По проектной методике М.А. Панфиловой «Кактус» были подсчитаны средние значения по каждому компоненту тревожности. При обработке результатов мы приняли во внимание данные, соответствующие всем графическим методам: пространственное положение; размер рисунка; характеристика линий; сила нажима на карандаш. Кроме того, был осуществлен учет специфических показателей, характерных для данной методики: образа «кактуса»; манеры рисования и характеристика иголок (размер, расположение, количество). Обобщая полученные результаты, можно четко определить личностные качества подростков.

Анализ результатов позволил нам сделать следующие выводы.

Показатель «интерветированность», характеризующийся внутренней направленностью переживаний, склонностью к погружению в мир собственных чувств и мыслей, малой зависимостью к погружению в мир собственных чувств, мыслей и психики от контактов с окружающими, пассивностью в общении является самым высоким показателем в процентном отношении среди испытуемых. Самый низкий показатель – демонстративность. Подростки не стремятся быть в центре внимания.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что школьной тревожности подвержены 86% подростков, что является высоким показателем для данной возрастной группы.

12.4 Результативность использования фитнес – технологий как фактора преодоления школьной тревожности

Одним из приемов решения поставленной задачи могут быть фитнес-технологии, способные решать такие оздоровительные задачи, как содействие воспитанию нравственных и волевых качеств, развитие психических процессов и свойств личности, в воспитательных целях содействовать развитию психических процессов в ходе двигательной активности и смелости во время выполнения физических упражнений. С помощью фитнес-технологий педагог развивает определенные личностные качества (способность управлять своими эмоциями) [10].

В процессе исследовательской работы был разработан проект внедрения фитнес-технологий с музыкально-ритмической и аэробной направленностью, с предметами и на различном оборудовании с силовой направленностью.

Данные фитнес-технологии проводились в тренажерном зале седьмым уроком на экспериментальной площадке образовательной организации, где и осуществлялся эксперимент.

Тренажерный зал был оснащен всем необходимым оборудованием (дорожка для бега, велотренажёр, эллипс) и инвентарем (степ-платформа, фитболы, гантели, эспандеры, фитнес-резинки, коврики, бодибары, скамья), а также музыкальное сопровождение (стерео-система).

В методике снижения уровня школьной тревожности у подростков главным является систематическое и последовательное обучение новым разнообразным фитнес-технологиям и формирование на этой основе более



сложных видов аэробной нагрузки.

С учетом результатов констатирующего эксперимента и личностных предпочтений подростков была разработана структура учебного плана, включающая подготовительный, деятельностный и аналитико-результативный этапы. Скомбинированные элементы аэробики гармонично сочетались между собой, что способствовало повышению достигнутых результатов у участников.

Таблица 5

Структура учебного плана занятий

Структурные элементы	Выполняемые упражнения	Время (мин)
Подготовительная часть	Разминка, разогрев (Werm up)	5 – 10
	Стретчинг; упражнения на гибкость (Stretching)	
Основная часть	1. Аэробная часть	20 – 25
	Аэробная разминка	3 – 7
	«Аэробный пик»	10 – 15
	Первая аэробная «заминка»	2 – 3
	2. Упражнения на полу (Floorwork) – фитнес	5 – 7
	Упражнения на мышцы туловища, бедра	
	Упражнения на мышцы рук и плечевого пояса	
Заключительная часть	«Вторая заминка» - «остывание» Снижение нагрузки (Gool down)	2 – 5
	«Глубокий стретч» Упражнения на гибкость, «общая заминка»	

В рамках экспериментального исследования на занятиях с подростками проводился более широкий круг специальных упражнений и заданий, в которые включались следующие элементы:

- классическая (базовая) аэробика (овладение техникой базовых шагов);
- футбол – аэробика (освоение техники базовых шагов);
- комплекс фитнес – технологий с музыкально-ритмической направленностью («Джазовая разминка», «Автостоп», «Большая стирка», «Трамплин»);
- упражнения прыжкового характера, направленные на развитие координации движений («Прыгалка»).

Представим разработанный в процессе эксперимента комплекс фитнес – технологий с аэробной направленностью.

На основе вторичного тестирования для подтверждения эффективности внедрения проекта по шкале школьной тревожности А.М. Прихожан можно сделать вывод о том, что количество респондентов, обладающих высоким



уровнем тревожности, у подростков 6 класса снизилось в два раза, а у учащихся седьмого класса на 2% .

Таблица 6.

Комплексы аэробных упражнений

Комплекс N 1	Комплекс N 2
I. 1–4 — Basic Step с П 5–8 — Straddle с П II. 1–4 — V-step с П 5–8 — A-step с П III. 1–4 — Step Touch вправо 5–8 — Basic Step + 2 Knee Up с П IV. 1–4 — Grapevine влево 5–8 — Basic Step + 2 Leg Curl с П V–VIII — то же в другую сторону	I. 1–4 — Open Step 1–1 с П 5–8 — Leg Curl 1–1 с П II. 1–4 — Double Step Touch вправо 5–8 — Double Step Touch влево III. 1–4 — Grapevine + Curl вправо 5–8 — поворот влево IV. 1–4 — Mambo с П 5–8 — Basic Step + Kick с П V–VIII — то же в другую сторону
Комплекс №3	Комплекс №4
I. 1–4 — Toe Touch 1–1 с П 5–8 — Double Step Touch вправо II. 1–4 — V-step с Л 5–8 — Step Cross с Л III. 1–8 — Grapevine + 3 Curl влево IV. 1–4–4 March по диагонали вперед-вправо с П 5–6 — Twist 7–8–2 March по диагонали назад-влево с Л V–VIII — то же в другую сторону	I. 1–4 — Leg Curl 1–1 с П 5–8 — Knee Up 1–1 с П II. 1–4 — Mambo с Л 5–8–2 Jumping Jack III. 1–8–2 V-step с П с поворотом на 180° IV. 1–4 — Grapevine вправо 5–8 — Step Touch влево V–VIII — то же в другую сторону

Количество респондентов с нормальным уровнем тревожности у шестого и седьмого классов существенно увеличилось, что подтверждается результатами формирующего эксперимента (56,6% и 71, 5% соответственно).

Необходимо заметить, что количество респондентов, которым состояние тревожности не свойственно, осталось неизменным (Таблица 7).

Исходя из данных результатов шкалы школьной тревожности у подростков шестого и седьмого классов, повышенный и явно повышенный уровень школьной тревожности снизился на 43 %.

Из данного факта следует вывод о том, что вторичное тестирование по методике А.М. Прихожан выявляет изменения в положительную сторону и



является эффективной диагностикой. Полученные данные необходимо было подтвердить или опровергнуть с помощью теста школьной тревожности Филиппса.

Таблица 7
Результаты заключительного исследования шкалы школьной тревожности А.М. Прихожан

Характеристика уровня	6 класс чел. (%)		7 класс чел. (%)	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Состояние тревожности нет	7 (24 %)	2 (18 %)	7 (27 %)	4 (18,5 %)
Нормальный	5 (33%)	5 (16,6%)	3 (8,6%)	4 (21%)
Несколько повышенный	-	2 (6,8%)	-	1 (5,3%)
Явно повышенный	-	1 (1,7%)		
Очень высокий	-	1 (1,6%)	1 (2,1 %)	
Всего	23 (100%)		19 (100%)	

В связи с полученными данными можно сделать вывод о том, доля лиц, обладающая высоким уровнем, не выявлено ни в одной экспериментальной группы. С повышенным уровнем тревожности количество девочек уменьшилось в каждом классе. С нормальным уровнем тревожности количество мальчиков и девочек сравнялось в обоих классах. Результаты представлены в Таблице 8.

Таблица 8
Результаты шкалы общей школьной тревожности Филлипса после применения фитнес-технологий

Уровни	6 класс чел. (%)		7 класс чел. (%)	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Нормальный уровень	10 (48,5%)	11 (49%)	10 (48,5%)	9 (41,2%)
Повышенный уровень	2(5,3%)	1(4%)	3(41%)	-
Высокий уровень	-	-	-	-
Всего:	23 (100%)		19 (100%)	

По результатам шкалы общей тревожности Филлипса повышенный уровень перешел в нормальный у подростков перешел в нормальный уровень школьной тревожности и составил 49%, что является хорошим результатом для вторичной диагностики.

Из данных результатов шкалы школьной тревожности А.М. Прихожан у подростков экспериментальной группы явно повышенный уровень школьной тревожности снизился на 43%. Следовательно, по вторичному тестированию по данной методике можно выявить изменения в положительную сторону, что подтверждает эффективность её применения.



Таблица 9

Диагностика качеств личности подростков – участников эксперимента

Качества личности	6 класс		7 класс	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Агрессивность	-	2 (8,3%)	-	-
Импульсивность	3 (12,5%)	2 (8,3%)	3 (13,6%)	5 (22,7%)
Эгоцентризм, стремление к лидерству	5 (20,8%)	10 (41,6%)	7 (31,8%)	4 (18,1%)
Неуверенность в себе	-	1 (4,1%)	-	-
Демонстративность, открытость	5(20,8%)	12(50%)	1(4,5%)	1(4,5%)
Скрытность, осторожность	-	-	-	-
Оптимизм	8 (33,3%)	6 (25%)	3 (13,6%)	3 (13,6%)
Тревожность	2 (8,3%)	-	-	1(4,5%)
Женственность	6 (25%)	1(4,1%)	4(18,1%)	-
Экстравертированность	-	2(8,3%)	1(4,5%)	-
Интровертированность	12 (50%)	10(41,6%)	7(31,8%)	9(41%)
Стремление к домашней защиты чувство семейной общности	8 (33,3%)	6(25%)	8(36,3%)	1(4,5%)
Отсутствие стремления к домашней защиты, чувство одиночества	-	3(12,5%)	-	3(13,6%)
Всего:	23 (100%)		19 (100%)	

Вторичная диагностика качеств личности подростков (Таблица 9) показала, что скрытность и осторожность исчезло у участников эксперимента, агрессивность наблюдалась только у двух мальчиков. Неуверенность в себе и зависимость отмечается только у одного учащегося 7 класса. Положительные показатели качеств личности возросли, что свидетельствует о том, что применение фитнес технологий благоприятно влияет на личность, т.к. повышаются значимые показатели – стремление к лидерству, открытость, оптимизм.

Выводы

В проведенном научном исследовании рассматривается современная проблема системы образования – преодоление школьной тревожности подростков. На основе статистических данных установлено, что процент здоровых выпускников общеобразовательных организаций не превышает 10 – 15%. Одной из причин создавшего положения – низкий уровень двигательной активности и неосознанность подростками значимости урока физической культуры.

Анализ исследований в контексте изучаемой проблемы позволил нам



раскрыть сущность понятия «школьная тревожность» как обширное понятие, раскрывающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия, которое проявляется в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании плохого отношения к себе. Школьная тревожность - это результат взаимодействия личности с ситуацией.

Учитывая неразрывное единство и взаимозависимость физического и психического состояния человека, в рамках решения оздоровительной задачи урока физической культуры и снятия тревожности у подростков мы рассматриваем фитнес-технологии как инновационный элемент в физкультурном образовании. Нами разработан и апробирован комплекс фитнес занятий на уроках физической культуры. Результаты апробации дали положительную динамику. Практически все составляющие школьной тревожности снизились.



ГЛАВА 13. ФОРМИРОВАНИЕ РАВНОВЕСИЯ И ВЕСТИБУЛЯРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ГИМНАСТОК 8-9 ЛЕТ

ФОРМУВАННЯ РІВНОВАГИ І ВЕСТИБУЛЯРНОЇ СТІЙКОСТІ У ГИМНАСТОК 8-9 РОКІВ
FORMATION OF BALANCE AND VESTIBULAR STABILITY IN GYMNASTS 8-9 YEARS OLD

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-031

13.1. Актуализация проблемы формирования равновесия и вестибулярной устойчивости у гимнасток

Среди различных видов гимнастики особой популярностью пользуется спортивная гимнастика – с исторически определившимися видами гимнастического многоборья. Российские гимнастки достигли высокого уровня сложности упражнений, что говорит о мастерстве и виртуозности лучших гимнастов, которыми восхищаются во всем мире.

Спортивная гимнастика – сложно-координационный вид спорта, который требует от спортсменов умения технически правильно выполнять двигательные действия при чрезвычайно сложной ориентации тела в пространстве в условиях ограничения времени и опоры.

Возрастающая конкуренция на международной арене предполагает, что победа будет держаться за теми гимнастами, которые смогут сочетать разноструктурную сложность в неординарных композициях с виртуозным исполнением, особой выразительностью и артистизмом. Поэтому современная спортивная гимнастика предъявляет большие требования к вестибулярной устойчивости и равновесию учащихся при выполнении определенных упражнений на занятиях физической культуры.

Вестибулярная устойчивость, с одной стороны, – способность точно и стабильно выполнять двигательные действия в условиях вестибулярных раздражений (прыжки, кувырки, перевороты, повороты и др.), с другой, – это готовность спортсмена управлять и регулировать двигательные действия. В спортивной гимнастике практически все упражнения связаны с необходимостью удерживать тело в определенном положении, т.е. с равновесием.

В спортивной гимнастике практически все упражнения связаны с необходимостью удерживать тело в определенном положении, т.е. с равновесием. По данным анализа соревнований среди наиболее часто встречающихся ошибок, допускаемых гимнастками, является потеря равновесия.

13.2. Концептуальное обоснование способов и приемов развития равновесия и вестибулярной устойчивости у гимнасток

Рассмотрим сущность понятия «равновесие» как одного из компонентов координационных способностей:

➤ равновесие – это способность к сохранению устойчивости позы, проявляющаяся как в статических, так и в динамических условиях, а так же при



наличии опоры или в без опорном положении равновесие как способность к сохранению устойчивости позы, проявляющаяся как в статических, так и в динамических условиях, а так же при наличии опоры или в без опорном положении;

➤ одно из наиболее трудно тренируемых качеств, т.к. связано с более высокими требованиями к системе анализаторов, опорно-двигательному аппарату, вегетативной системе, умению управлять мышечным напряжением в более сложных и непривычных условиях [10].

В рамках нашего исследования вызывает интерес позиция Л.Д. Назаренко, который считает, что равновесие, являясь сложным двигательно-координационным качеством, имеет следующие компоненты: рациональное расположение звеньев тела; минимизация количества степеней свободы движущейся системы; дозировка и перераспределение мышечных усилий и уровня пространственной ориентации [5]. Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что существует две разновидности равновесия: статическая и динамическая. Некоторые специалисты и ученые считают необходимым выделить еще один вид – это предметное равновесие, что связано со спецификой изучаемой области, например, гимнастика, волейбол, теннис и т.п.

Воспитание навыка сохранения равновесия различной сложности является ценностно-целевой установкой тренировочного процесса гимнасток уже на этапе начальной подготовки, который принято рассматривать как период для создания прочной двигательной базы для дальнейшего совершенствования.

Среди характерных особенностей гимнастики можно выделить два аспекта – это проведение обучающих занятий и соревнований по принципу многоборья, где осуществляется гармоничное сочетание различных упражнений в целостную композицию. *Принцип многоборья* типичен для гимнастов всех разрядов, что накладывает своеобразный отпечаток на всю систему их подготовки, в том числе и на методику обучения и тренировки.

Характерной особенностью гимнастики является *возможность сочетания различных упражнений*. Уровень квалификации гимнасток определяет качество выполнения комбинаций, состоящих из отдельных элементов и составов определенной сложности. Сочетание различных по структуре и сложности элементов и составов способствует овладению двигательными навыками, а также развивает физические и психологические качества [2].

Развитие функции равновесия тесно связано с развитием других физических способностей. Анализ продуктивной деятельности позволил установить определенную связь между гибкостью, быстротой, силой, скоростно-силовыми способностями, определяющими структуру физической подготовленности, и равновесием.

Упражнения на гимнастических снарядах составляют основное содержание спортивно-гимнастического многоборья. Мужское многоборье состоит из вольных упражнений на перекладине, брусьях, кольцах, коне с ручками и опорных прыжков. Женское многоборье включает вольные упражнения, упражнения на бревне, брусьях различной высоты и опорные прыжки. Спортивная гимнастика является одним из немногих видов спорта,



которые характеризуются ранней специализацией. Занятия начинаются в возрасте 5 – 6 лет, и к 12 – 13 годам гимнастики имеют высокие спортивные разряды. Если в прежние годы программа начальной подготовки юных гимнастов предусматривала освоение большого количества элементарных движений, призванных, как тогда считалось, давать основную двигательную базу гимнастам, укреплять мышечно-связочный аппарат, получить представления о спортивной гимнастике, то в настоящее время позиция в отношении такой учебной программы для начинающих существенным образом изменилась. В настоящее время юные гимнасты уже с начала занятий осваивают весьма сложные упражнения [1].

Рассмотрим наиболее специфичные особенности гимнастики (рис. 1).

<p>Разностороннее воздействие на личность</p> <p>Движения тела оказывает позитивное влияние на развитие функций организма и опорно-двигательного аппарата, способствуют совершенствованию всех основных двигательных навыков человека</p>	<p>Последовательное овладение составными частями упражнений</p> <p>Возможность соединения отдельных частей сложного движения в соответствии со структурной и биомеханической целесообразностью для осознанного усвоения отдельных элементов, фазовых упражнений и преемственности между различными двигательными навыками</p>	<p>Точное регулирование нагрузки и регламентация педагогического процесса</p> <p>С учетом подготовленности спортсменов методические приемы позволяют изменять степень воздействия упражнений, варьировать физическую нагрузку за счет изменения темпа, ритма, амплитуды движений, условий опоры, высоты снарядов и т.д.</p>
<p>Специфичные возможности гимнастики</p>		
<p>Реализация дидактических принципов</p> <p>Непрерывное усложнение заданий и повышение требований к выполнению обеспечивает новые качественные и количественные изменения в физическом развитии личности</p>	<p>Избирательность воздействия на системы организма</p> <p>Подбор упражнений с варьированием положений и обусловленностью приемов их выполнения создают условия для целенаправленного развития специальных физических качеств и совершенствовать технику гимнастических движений</p>	<p>Применение музыки как элемента сопровождения</p> <p>Под музыкальное сопровождение овладение существенных элементов движения (скорость, плавность, резкость) значительно облегчается, повышается работоспособность и эмоциональное состояние занимающихся</p>

Рис. 1 Специфические возможности гимнастики

Упражнения на гимнастических снарядах составляют основное содержание спортивно-гимнастического многоборья. Мужское многоборье



состоит из вольных упражнений на перекладине, брусьях, кольцах, коне с ручками и опорных прыжков. Женское многоборье включает вольные упражнения, упражнения на бревне, брусьях различной высоты и опорные прыжки. Спортивная гимнастика является одним из немногих видов спорта, которые характеризуются ранней специализацией. Занятия начинаются в возрасте 5 – 6 лет, и к 12 – 13 годам гимнастики имеют высокие спортивные разряды. Если в прежние годы программа начальной подготовки юных гимнастов предусматривала освоение большого количества элементарных движений, призванных, как тогда считалось, давать основную двигательную базу гимнастам, укреплять мышечно-связочный аппарат, получить представления о спортивной гимнастике, то в настоящее время позиция в отношении такой учебной программы для начинающих существенным образом изменилась. В настоящее время юные гимнасты уже с начала занятий осваивают весьма сложные упражнения [1].

За последние семь лет значительно повысились требования к уровню развития физических качеств, таких, как гибкость и достаточность мышечной силы; прыгучесть и устойчивость функций вестибулярного анализатора к воздействию ускорений при вращательных движениях; внимания и памяти на движения, эмоциональной устойчивости, решительности и смелости.

В спортивной гимнастике тренировочный процесс направлен на достижение высоких спортивных результатов, что предопределяет циклический характер и включает последовательность следующих периодов: *подготовительный*, (обеспечение физической и технической подготовки, приобретение спортивной формы); *соревновательный* (период соревнования, в котором проявляется наивысшая спортивная форма) и *переходный* (связующий старый и новый циклы тренировки) [6]. В рамках нашего исследования вызывает интерес исследование Э.М. Хатунцевой о значимости музыкального сопровождения гимнастических занятий с детьми как эффективного сопроводительного элемента всего процесса [9].

Упражнения на гимнастических снарядах составляют основное содержание спортивно-гимнастического многоборья. Если для мальчиков многоборье состоит из вольных упражнений, упражнений на перекладине, брусьях, кольцах, коне с ручками и опорных прыжков, то для девочек – вольные упражнения, упражнения на бревне, брусьях различной высоты и опорные прыжки.

Во время выступления гимнасты должны максимально использовать всю площадь ковра. Оценивается сложность программы и отдельных ее элементов, а также чистота и уверенность исполнения. Не менее важна оригинальность представленной композиции и артистизм гимнасток, выступления которых проходят под специально подобранную музыку. Всего за полторы минуты они должны продемонстрировать не только технику выполнения, но и артистизм.

Вольные упражнения выполняются на специальном гимнастическом ковре 12 x 12 м., который имеет эластичную поверхность – достаточно плотную для толчков и обеспечивающую спортсменам мягкое приземление. Опорный прыжок выполняется с разбега с использованием дополнительной опоры



руками. Исполняемые прыжки могут быть прямые, сальто, с переворотом и т.д. Оценивается высота и дальность прыжка, его сложность (число оборотов вокруг продольной и поперечной оси и пр.), чистота исполнения и четкость приземления.

Упражнения на бревне – гимнастическом снаряде длиной 5 м и шириной 10 см, закрепленном неподвижно на высоте 1,25 м от пола. Упражнения представляет единую композицию динамичных и статичных элементов. Заметим, что эти элементы выполняются как стоя, так и сидя / лежа на снаряде. Спортсменки должны использовать всю длину бревна. Оценивается сложность элементов и их гармоничное единство, чувство равновесия и элегантность гимнасток.

Установлено, что «омоложение гимнастики» предопределено двумя факторами – искусственным характером и координационной сложностью упражнений, под которой понимается наличие развитых физических и психологических качеств (внимание, эмоциональная устойчивость, решительность и смелость) [8].

С целью обеспечения совершенствования физической и технической подготовленности гимнасток, необходимо широко использовать упражнения хореографии; общеразвивающие упражнения без предметов и с предметами; акробатические упражнения; бег и прыжки, упражнения на вспомогательных снарядах, а также подвижные и спортивные игры. Учитывая раннюю специализацию и необходимость освоения «базовых» упражнений, особое внимание уделяется методам обучения гимнастическим упражнениям. Среди них наиболее популярен «метод упражнения», который позволяет воздействовать на двигательную сферу спортсменов. При этом чувственная форма познания гармонично сочетается с активной умственной деятельностью, что, в конечном итоге, приводит к правильному исполнению упражнений любой сложности.

Метод упражнения применяется в виде целостного и расчлененного выполнения упражнения. При целостном методе упражнение выполняется сразу после его показа и объяснения техники движений без применения подготовительных или подводящих упражнений, что продуктивно лишь при освоении технически несложных упражнений.

Заметим, что благоприятные условия для применения целостного метода обучения возникают в тех случаях, когда гимнаст и педагог владеют приемами и средствами страховки и помощи.

При обучении гимнасток сложным упражнениям применяются тренажерные устройства, что обеспечивает контроль выполнения движений. С помощью расчлененного метода изучаются технически сложные гимнастические упражнения. Они предварительно делятся на относительно самостоятельные составные части, каждая из них изучается отдельно.

На практике реализуется чаще всего расчлененный метод с использованием относительно крупных двигательных заданий, охватывающих одну часть или несколько фаз изучаемого упражнения и метод решения узких двигательных задач, используемый для уточнения представлений об отдельных



движениях и фазах упражнения, о способах исправления ошибки в движениях. Выбор того или иного метода зависит как от способностей и подготовленности занимающихся, так и от квалификации педагога.

Группой педагогов – исследователей были систематизированы упражнения на равновесие и устойчивость (табл. 1) [9].

Таблица 1

Пять лучших упражнений на равновесие и устойчивости

Ласточка	а) встать на левую ногу, при этом правая согнута в колене таким образом, чтобы образовывала прямой угол, руки также сгибаем в локтях; б) наклониться вперед, медленно вытянув назад правую ногу. Руки вытяните вперед, таким образом, чтобы тело находилось в горизонтальной плоскости и стало параллельным полу; в) возвращайтесь в исходное положение
Прыжок вперед назад	а) сначала встаньте на правую ногу, при этом левую согнув под углом в 90 градусов; б) затем - прыгайте вперед несколько раз подряд, не допуская касания согнутой ногой пола; в) возвращайтесь в исходное положение, для того, чтобы поменять ногу и продолжайте упражнение. Тот же самый алгоритм действий используется при прыжках на одной ноге назад.
Разворот на одной ноге	а) для начала выполнения упражнения, встаньте на одну ногу, немного приподняв над полом вторую б) прыгните, развернувшись на 180 градусов (вполборота), при этом приземлитесь нужно на ту же самую ногу в) упражнение выполняется в несколько повторений, затем ноги меняются
Наклон, стоя на одной ноге, вперед	а) нужно встать на правую ногу, левая должна быть согнута под углом в 90 градусов. Правую руку лучше положить на пояс, а левую прижать к груди. б) наклоняйтесь вперед, соблюдая равновесия, коснитесь носка правой ноги левой рукой. в) медленно поднимитесь в исходное положение, и выполнив несколько повторов, поменяйте ноги. Для того, чтобы усилить нагрузку на мышцы, можно использовать небольшую гантель и наклоняться взяв её в одну руку.
Упражнение "дерево"	а) встаньте прямо, перенеся центр тяжести на левую ногу; б) поднимите ступню правой ноги рукой, и ведите вдоль ноги до паховой области. Упритесь ступней правой ноги во внутреннюю поверхность левого бедра - так она не будет соскальзывать. в) затем - выпрямитесь, и сомкните ладони над уровнем груди или над головой.

Целостное и расчлененное выполнение упражнений дополняются методическими приемами: подводящие; дополнительные зрительные и звуковые ориентиры; изменения условий обучения и др. При пользовании нескольких методов одновременно в различных сочетаниях, один из них всегда является ведущим.

11.3. Результативность внедрения комплексов упражнений в тренировочный процесс гимнасток

В рамках нашего исследования в качестве тестовых упражнения использовались следующие: равновесие после вращения; равновесие при



продвижении по повышенной ограниченной опоре; равновесие после ускорения тела. В содержание тренировочных занятий экспериментальной группы были включены комплексы специальных упражнений, направленные на повышение уровня развития равновесия и вестибулярной устойчивости, а у контрольной группы занятия проходили по обычному плану занятий.

Комплекс №1 «Прыжки на батуте». Для экспериментальной группы были предложены прыжки на батуте с добавлением мягкого, паралонового кубика. Данные упражнения оказывают огромное влияние на вестибулярный аппарат. В момент прыжка спортсмен рефлекторно пытается принять положение, которое позволит удержать равновесие и удачно приземлиться. Также были предложены различные соскоки с батута на гимнастические маты, что так же влияло на вестибулярный анализатор и приземления с удержанием равновесия тела без отклонения туловища и лишних шагов.

Комплекс №2 «Упражнения с использованием тренажеров и снарядов». Круговая тренировка. Для экспериментальной группы было предложено выполнять двигательные действия в условиях ограниченной, но устойчивой опоры. Инструментом для развития равновесия и вестибулярной устойчивости были выбраны гимнастические бревна, ширина которых составляла 15 см, балансировочные платформы и вращающиеся диски.

Для эффективности развития вестибулярной устойчивости и равновесия мы включили упражнения на ограниченной опоре; вносили корректировки в величину амплитуды движений; изменяли конечные позы; выполняли упражнения, несущие вращательный характер. В данном эксперименте мы применяли задания с использованием выключения отдельных анализаторных систем, количество повторений увеличивалось, а интервалы отдыха сокращались.

В содержание тренировочных занятий экспериментальной группы были включены комплексы специальных упражнений, направленные на повышение уровня развития равновесия и вестибулярной устойчивости, а у контрольной группы занятия проходили по обычному плану. Предложенные комплексы включают упражнения, которые имеют определенную координационную трудность; содержат элементы новизны; отличаются многообразием форм выполнения движений и сменой решений двигательных задач; отражают контроль над параметрами движений по их регулированию и самооценке путем включения отдельных анализаторов. В эксперименте применялись задания с использованием выключения отдельных анализаторных систем, количество повторений увеличивалось, а интервалы отдыха сокращались.

Акробатическая подготовка существенно ускоряет процесс обучения сложным элементам соревновательных программ, развивает ловкость, гибкость, силу, быстроту и координацию движений, ориентацию в пространстве и другие качества юных спортсменов. В программу включены перекаты, кувырки, перевороты, мосты и другие акробатические упражнения. Для обеспечения роста спортивного мастерства занимающихся все упражнения повторяются в усложняющихся условиях и с разным темпом их выполнения.

Упражнения на батуте являются универсальным средством для успешного



освоения прыжков, соскоков и т.п., позволяют совершенствовать вестибулярную устойчивость, улучшают деятельность дыхательной систем, развивают скоростно-силовые качества и пространственную ориентировку [4].

Специальная физическая подготовка в гимнастике направлена на развитие или поддержание оптимального уровня конкретных двигательных качеств, обеспечивающих технически правильное и надежное выполнение гимнастических элементов, соединений и соревновательных комбинаций. В отдельном тренировочном занятии 40 - 60 % времени отводится подвижным и упрощенным спортивным играм, остальное время идет на хореографическую, акробатическую и батутную подготовку.

Учитывая, что младший возраст гимнаста является «фундаментом» для приобретения умений и желания заниматься спортом, необходимо, чтобы процесс обучения вызывал у ребенка интенсивное внутреннее побуждение. От того, как чувствует себя спортсмен в определенной ситуации, зависит объем усилий, которые он прилагает при выполнении упражнений [5].

Особое внимание следует уделять выбору средств и методов формирования мотивации к занятиям. С целью привития любопытства и интереса к занятиям необходимо создавать ситуации успеха через выполнение заданий, посильных для ребенка; создавать благоприятный микроклимат доверия и сотрудничества; использовать игровые и соревновательные формы занятий. Для осознания и реализации целей, т.е. достижения спортивного результата, предусматриваются разно-уровневые задания и упражнения.

С целью обучения приемам самоконтроля и самооценки в рамках эксперимента учащиеся были включены в коллективную деятельность через организацию работы в группах; применялись игровые и соревновательные формы; организовывалась взаимопроверка, стимулировалась деятельность через благодарность, и словесное поощрение.

В содержание тренировочных занятий экспериментальной группы были включены комплексы специальных упражнений, направленные на повышение уровня развития равновесия и вестибулярной устойчивости, а у контрольной группы занятия проходили по обычному плану занятий.

Комплекс №1 «Прыжки на батуте». Прыжки на батуте с добавлением мягкого кубика. Данные упражнения оказывают огромное влияние на вестибулярный аппарат. В момент прыжка спортсмен рефлекторно пытается принять положение, которое позволит удержать равновесие и удачно приземлиться. Также были предложены различные соскоки с батута на гимнастические маты, что так же влияло на вестибулярный анализатор и приземления с удержанием равновесия тела без отклонения туловища и лишних шагов.

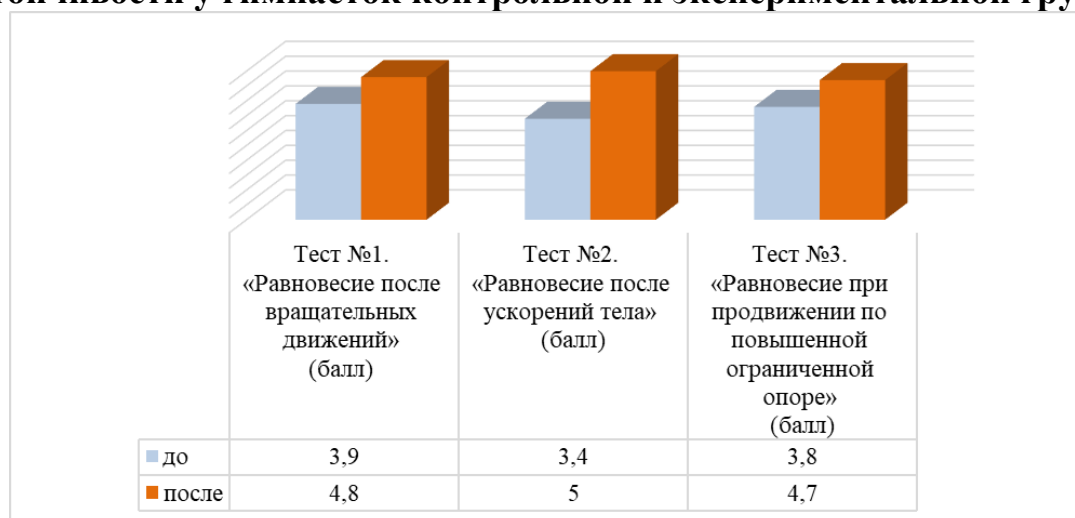
Комплекс №2 «Упражнения с использованием тренажеров и снарядов». Круговая тренировка. Экспериментальная группа выполняла двигательные действия в условиях ограниченной, но устойчивой опоры. Инструментом для развития равновесия и вестибулярной устойчивости были выбраны гимнастические бревна, ширина которых составляла 15 см, балансировочные платформы и вращающиеся диски.



Для эффективности развития вестибулярной устойчивости и равновесия мы включили упражнения на ограниченной опоре; вносили корректировки в величину амплитуды движений; изменяли конечные позы; выполняли упражнения, несущие вращательный характер. В проведенном эксперименте применялись задания с использованием выключения отдельных анализаторных систем, количество повторений увеличивалось, а интервалы отдыха сокращались. Сравнительные показатели развития равновесия и вестибулярной устойчивости у гимнасток контрольной и экспериментальной группы представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Сравнительные показатели развития равновесия и вестибулярной устойчивости у гимнасток контрольной и экспериментальной группы



Как видно из диаграммы, прирост показателей значительно увеличился: «Равновесие после вращательных движений» возросло на 0,9, в тесте «Равновесие после ускорений тела» до эксперимента 3,4, а после – 5, следовательно, разница 1,6; в тесте «Равновесие при продвижении по повышенной ограниченной опоре» до эксперимента 3,8, а после 4,7, следовательно, разница увеличилась 0,9. Наиболее значимый прирост произошел в экспериментальной группе в одном тестовом упражнении «Равновесие после ускорении тела» разница составила 1,6.

Данные факты убеждают о продуктивности разработанных комплексов в контексте развития равновесия и вестибулярной устойчивости.

Выводы

В результате реализации разработанных комплексов упражнений мы наблюдали тенденцию повышения уровня развития равновесия и вестибулярной устойчивости у спортсменок на этапе начальной подготовки. Таким образом, проведенное исследование показывают, что поставленная проблема решена, что и подтверждается результатами эксперимента, т.е. эффективность развития равновесия и вестибулярной устойчивости повысится, если: вносить корректировки в величину амплитуды движений; изменять конечные позы и выполнять упражнения вращательного характера.



ГЛАВА 14. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВОМ СПОРТИВНЫХ ИГР

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

ЗАСОБОМ СПОРТИВНИХ ІГОР

FORMATION OF SPATIAL AWARENESS OF SENIOR PRESCHOOLERS

BY MEANS OF SPORTS GAMES

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-016

Вступ

Відповідно до законів України «Про дошкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Базового компоненту дошкільної освіти [2] одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є фізичне виховання дітей. Від його ефективності залежить стан здоров'я дітей, своєчасне оволодіння природними руховими вміннями і навичками; розвиток фізичних якостей, подолання гіподинамії, виховання стійкого інтересу до різних видів рухової діяльності, формування просторової орієнтації.

Перебудова системи освіти пов'язана з підвищенням вимог до оволодіння дітьми новими знаннями і вміннями, в тому числі вмінням орієнтуватися в просторі. Старший дошкільний вік – сензитивний для формування просторової орієнтації, але проблема полягає у тому, що більшість старших дошкільників не повністю оволодіває даним вмінням.

Ефективним засобом формування просторової орієнтації у старших дошкільників є спортивні ігри. Інтенсивний розвиток суспільного дошкільного виховання, особливе значення старшого дошкільного віку дитини у формуванні просторової орієнтації – все це обумовлює необхідність підготовки, створення конкретної системи роботи з спортивними іграми, які змогли б підвищити рівень умінь орієнтування у просторі [11].

Формування просторової орієнтації починається ще з раннього віку і удосконалюється протягом усього життя людини, шляхом нагромадження індивідуального досвіду. Дослідження Е. Вільчковського, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, О. Запорожця, А. Кенеман, О. Курка, Т. Осокіної, Д. Хухлаєвої свідчать про те, що завдяки високій пластичності нервової системи вміння орієнтуватися у просторі легко формуються у дітей дошкільного віку. Тому формування просторової орієнтації необхідно розпочинати з дошкільного віку.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в теорії та практиці накопичено значний досвід, що стосується формування просторової орієнтації у дітей дошкільного віку. Так, А. Бикова, Е. Вільчковський, Є. Леві-Гориневська, С. Лайзане, Д. Хухлаєва досліджували особливості формування просторової орієнтації у дітей дошкільного віку в процесі фізичного виховання. Науковці П. Буциньська, В. Красавіна, А. Семейкін аналізували вплив підготовчих вправ на якість формування просторових умінь під час виконання основних рухів дітей у процесі фізичного виховання.

Як показує аналіз наукових досліджень та педагогічної практики у роботі закладів дошкільної освіти, зокрема у формуванні вміння орієнтуватися у



просторі наявно чимало недоліків: не звертається увага на рівень сформованої навички; пояснення педагога не завжди доцільно поєднується з демонстрацією рухових завдань; виникають труднощі в наданні практичної допомоги дітям тощо. Це обумовлює необхідність використання рухливих і спортивних ігор педагогами у даній роботі, для подолання проблем у навчанні орієнтуватися в просторі.

Проблема формування просторової орієнтації у дошкільників є предметом досліджень багатьох вчених: Л. Артемової, К. Щербакової, Е. Вільчковського та ін. Спортивні ігри багатьма науковцями розглядаються Е. Вільчковським, А. Кенеман, Д. Хухлаєвою, П. Лесгафтом як могутній засіб фізичного виховання, тому ми розглядаємо їх як основу формування просторової орієнтації старших дошкільників. Аналіз змісту вищезазначених наукових пошуків доводить, що проблема формування просторової орієнтації старших дошкільників засобом спортивних ігор не була предметом окремого ґрунтовного дослідження. Тому актуальність, недостатність наукових розробок спрямованих на вирішення проблеми, її практичне значення зумовили вибір теми дослідження.

14.1. Особливості формування просторової орієнтації у дітей дошкільного віку

Орієнтування людини в навколишньому середовищі тісно пов'язане з його відчуттями. Новонароджена дитина ще не має здатності сприймати простір. Ця здатність розвивається поступово. Дослідження показали, що сприйняття простору починається у дитини під кінець першого місяця життя (чотири-п'ять тижнів), коли вона починає фіксувати очима предмет на відстані 1-1,5 м. Поступово в дитини формується вміння, стежити за рухомим предметом. Для цього над ліжком, колискою дитини підвішують яскраві предмети: (повітряні кулі), а пізніше іграшки, що звучать (дзвіночки, брязкальця та ін.). Дитина мимоволі торкається до них рукою і вони звучать, привертають її увагу. Випадково кілька разів доторкнувшись, вона вже усвідомлено тягнеться до них [10].

Одночасно з розвитком уміння дивитися на предмет формуються рухи голови: дитина повертає голову праворуч, ліворуч, а інколи повертає весь корпус тіла – шукає предмет у просторі. Однак спочатку сприйняття простору є нерозчленованим, недиференційованим. Дитина не вміє оцінювати відстані, вона тягне руки до предметів, що знаходяться далеко від неї.

Особливе значення в здійсненні просторової орієнтації, як зазначали І. Сеченов та І. Павлов, мають зоровий та руховий аналізатори. Дитина дошкільного віку ще не точно розрізняє значення слів вгорі, внизу, ліворуч, праворуч. Не має вона і просторових уявлень. Вона знає, де стоїть її ліжечко, де куток, в якому вона ховається під час гри, але не розуміє просторових відношень. У процесі формування просторового



орієнтування в людини найважливішу роль відіграє друга сигнальна система. Слово значно розширює рівень уявлень про простір, узагальнює і позначає просторові сприйняття, спрямовує орієнтувальну діяльність. Значну роль у цьому відіграє власна рухова активність дитини.

У процесі руху дитина ознайомлюється з визначенням величини пройденої відстані. Завдяки співвідношенню між зоровими враженнями, м'язовим відчуттям, дотиком у дитини виробляється знання про відстань між предметами, співвідношення їх у просторі [14, с. 107].

Приділяючи належну увагу ролі різноманітних видів діяльності, що сприяють формуванню у дітей уявлень про простір, слід зазначити, що на заняттях, не пов'язаних з рухами (розглядання картин, спостереження за об'єктами), це завдання розв'язується одночасно. Однак і в цих ситуаціях вихователь повинен мати на увазі завдання з формування у дітей просторових уявлень.

Отже, розвиток у дітей дошкільного віку ходьби і мови забезпечує вдосконалення просторової орієнтації. Поєднання рухових дій з словом сприяє засвоєнню дитиною просторових категорій. Завдяки елементам навчання, яке здійснюється на різних заняттях, у дітей, посилюється зв'язок між практичним орієнтуванням у просторі та розумовою діяльністю.

Уточненню і закріпленню просторових орієнтувань сприяють фізкультурні і музичні заняття, де в процесі: активного руху діти визначають напрям, вчаться змінювати його відповідно до сигналу або інструкції вихователя. На заняттях з малювання педагог називає напрям руху руки: згори донизу, зліва направо тощо.

Під час сніданку, обіду, виконання режимних моментів вихователь акцентує увагу дітей на такому: «На яку ногу взуваєш черевика? Якою рукою зручніше застібнути гудзика? У якій руці тримаєш чашку, а в якій – булочку?» Поступово діти оволодівають не лише орієнтуванням у просторі, а й «просторовою» термінологією (активізується словник дітей). Проте для цього необхідно, щоб вихователь ретельно стежив за своєю мовою і мовою дітей, вчасно виправляв неточності.

На шостому році життя відбувається подальше удосконалення знань про розташування і назви приміщень закладу дошкільної освіти про найближчі об'єкти на сусідніх вулицях. Діти у цьому віці повинні розуміти і вживати слова: ліворуч, праворуч, прямо, далі, вгору, вниз; визначати своє положення відносно навколишніх предметів, змінювати напрям під час ходьби, орієнтуватися від будь-якого предмета [9].

Серед різних просторових відношень, які дитина пізнає в період дошкільного дитинства, слід особливо виділити відношення між предметами – їхнє розташування у просторі відносно одне одного.

У старшому дошкільному віці дитина оволодіває словесною системою відліку за основними просторовими напрямками. Формування просторового орієнтування не тільки на чуттєвій, а й на словесній основі є складним тривалим процесом, що потребує спеціального керівництва педагога. Диференціювання основних напрямів простору на рівні другої сигнальної



системи викликає певні труднощі. Дослідження показали, що напрями, які дитина розрізняє, вона в цьому віці все ще співвідносить з окремими частинами власного тіла. Так, зміцнюються зв'язки типу «вгорі – це там, де голова»; «внизу – це там, де ноги»; «спереду – де обличчя»; «ззаду – де спина» [10].

Дитина у цьому віці продовжує орієнтуватися на себе, від себе і починає оволодівати орієнтуванням від об'єктів. Основним засобом формування вміння орієнтуватися, а також уявлень і понять про простір є заняття з математики. Саме тут здійснюється цілеспрямоване педагогічне керівництво процесом пізнання. Педагог допомагає дітям засвоїти просторові відношення, зв'язки і формує в дитини здатність переносити знання із спеціально організованого дидактичного середовища у природну життєву обстановку. Так, на одному із занять вихователь ставить дидактичну мету: навчити дітей визначати напрям і місце знаходження предмета відносно іншого: попереду, позаду, ліворуч, праворуч, між, посередині [14].

Дітям пропонують підняти праву, а потім ліву руку. «Миколко, підійди до мене! Стань спиною до дітей і відведи праву руку вбік. Чи правильно Миколка виконав завдання? Миколко, не опускаючи руки вниз, повернись обличчям до дітей! Яку руку Миколка відвів убік? Яка рука в нього опущена донизу?» У процесі таких вправ діти починають пізнавати дзеркальне відображення. «Діти, ви вже добре вмієте розрізняти праву і ліву руку, знаходити, які предмети, стоять спереду, ззаду, ліворуч, праворуч від вас. Сьогодні вчитимемося визначати, який, предмет знаходиться спереду, ліворуч, праворуч від іншого предмета». Педагог показує, на ляльку, що сидить посередині стола. «Наталко, покажи, яка рука у ляльки права, а яка ліва. Яку іграшку я поставила зліва, а яку справа від ляльки? Де сидить собачка? А де кішка?». Потім іграшки міняють місцями і задають запитання: «Де тепер сидить собачка? А де качечка?» (Іграшки розставляють не тільки зліва і справа, а й спереду, ззаду від ляльки). Діти щоразу називають, де що стоїть.

Під час занять і поза ними часто використовується прийом активного пересування у просторі. Так, вихователь викликає по черзі 5-6 дітей, вказуючи, де їм треба стати: «Сергійко, підійди до мене. Миколко, стань так, щоб Сергійко був позаду тебе. Віро, стань перед Іринкою!» тощо. Розставивши так дітей, вихователь просить їх назвати, хто стоїть попереду і ззаду них. Далі дітям пропонують повернутися, ліворуч або праворуч і знову назвати, хто і де (відносно їх) стоїть (зліва і справа).

У роботі з дітьми шостого року життя широко використовуються прогулянки, екскурсії, бесіди за картиною, рухливі, музичні та творчі ігри. Спеціальні вправи і дидактичні ігри допомагають уточнити просторові уявлення дітей. Особливо важливо в цьому спиратися на досвід дітей, на їхні знання і вміння. Велику роль відіграють також рухливі ігри та ігрові вправи. Майже в кожній рухливій грі можна виділити завдання на визначення напрямку, місцезнаходження і відношень між предметами у просторі. Так, ігри «Слідопити», «Туристи», «На аеродромі» вимагають від дітей уміння



самостійно вибрати напрям, рухатися з урахуванням навколишньої обстановки [13, с. 106].

Для удосконалення вмінь орієнтуватися у просторі вводять правила, що вимагають збереження маршруту пересування, використання всього простору. Велике значення в цьому мають мова вихователя, доцільно вживане слово, чіткість, інтонаційна виразність виділення головного, створення у дітей інтересу до гри встановлення відповідного темпу. Читання віршів, розгляд картин. Ілюстрацій сприяють закріпленню прийменників: на, в, над, під, за тощо [7].

Розвиток просторових сприймань і уявлень розглядається як один з важливих компонентів у роботі з підготовки, дітей до школи. Ця робота запобігає виникненню численних помилок просторового характеру, які спостерігаються у дітей при засвоєнні різноманітного навчального матеріалу на уроках читання, письма, малювання, ручної праці, фізкультури та ін. Формування у дошкільному віці просторових уявлень і понять є основою географічних і геометричних знань у майбутньому [5].

Вміння орієнтуватися у просторі й усвідомлення просторових відношень, напрямів збагачує мову дитини, робить її точнішою, переконливішою, граматично правильною. Через розуміння дитиною просторових відношень перед нею розкриваються змістові зв'язки між предметами і явищами – причинні, цільові, наслідкові. Формування просторових уявлень і понять здійснюється на заняттях з математики, рідної мови, образотворчої і конструктивної діяльності, під час фізкультурних і музичних занять, а також у процесі організації ігрової, трудової і побутової діяльності. У цій віковій групі, так само як і в попередніх, основними методичними прийомами є пояснення характеру розташування предметів відносно один одного, словесне і графічне позначення напрямів і орієнтувань у просторі, вправи, дидактичні і рухливі ігри. Особливого значення набуває схематичне зображення простору на аркуші паперу, вміння розуміти схему, визначати і змінювати напрям руху залежно від словесного або схематичного позначення [6].

Діти старшого дошкільного віку від простого пізнання і словесного позначення просторових відношень переходять до самостійного відтворення цих відношень у реальних ситуаціях. Внаслідок цілеспрямованого навчання вони набувають умінь і навичок орієнтуватися не тільки в спеціально організованому дидактичному середовищі (на столі, аркуші паперу, у груповій кімнаті), а й у навколишньому просторі (на ділянці, найближчій вулиці, по дорозі з дитячого садка додому). Ця різнобічна діяльність дітей сприяє якісній перебудові знань, які стають більш повними й усвідомленими. Так, уміння дітей аналізувати простір широко використовуються при обстеженні форми предмета. Діти виділяють протилежні сторони, кути, верхню і нижню бічні грані (сторони). Спираючись на вміння просторової орієнтації, діти точніше характеризують (описують), наприклад, форму будівельних деталей і залежність побудови від особливостей форми, переконуються в тому, що цеглинки можна ставити на будь-яку грань, проте більш стійкі вони на широкій



грані. Куб стійкий на всіх гранях. Вихователь показує зразок двох варіантів побудови стола і канапки. Діти мають у своєму розпорядженні набір цеглинок, кутів, брусків різної величини і забарвлення. Разом з дітьми педагог розглядає частини побудови: в одного стола опора з брусків, у другого – з цеглинок. Бруски встановлені на маленькій грані, цеглинки – на вузькій, довгій, щоб стіл був міцним. Кришка першого стола з пластинки, другого – з цеглинок, встановлених на широкій грані. Діти практично переконуються, що кришка з цеглинок не триматиметься [14].

Формування просторової орієнтації у дітей дошкільного віку має відбуватися від народження. У старшій групі ця навичка удосконалюється і закріплюється. Процес формування просторової орієнтації є досить складним як за своїми психофізичними особливостями, які притаманні дітям. Тому він вимагає неабиякої уваги у формуванні не лише від педагога, але й від батьків. Батьки мають виділити час для дозвілля з дітьми для удосконалення цієї навички.

Формування просторової орієнтації відбувається під час різних режимних моментів. Для того, щоб краще зрозуміти, як слід планувати і що слід враховувати при роботі з удосконалення просторової орієнтації з дітьми старшого дошкільного віку ми простежили, як в цілому дитина від народження до молодшого шкільного віку оволодіває навичкою просторової орієнтації. Це дасть можливість виокремити проблеми просторової орієнтації, намітити шляхи їх вирішення, дослідити педагогічні умови, що вирішують проблему просторової орієнтації у дітей старшого дошкільного віку. Також це допоможе виявити у якому віці була допущена помилка у роботі щодо формування просторової орієнтації і ефективного подолання проблеми використовуючи рухливі та спортивні ігри у роботі з дітьми під час фізкультурних занять, розваг та свят [14].

Таким чином, формування просторової орієнтації у старших дошкільників – важливий і безперервний процес, який потребує підвищеної уваги дорослих. На нашу думку, йому слід приділяти великої уваги повсякчас, а особливо під час спортивних ігор.

14.2. Вплив спортивних ігор на формування просторової орієнтації у старших дошкільників.

Цінною є думка висловлена О. Леонтьєвим [8] і О. Запорожцем [5] про те, що у сфері рухів і у психічному розвитку дитини в цілому існують загальні закономірності. Формування окремих психічних процесів і дій проходить не ізольовано, а у процесі провідної діяльності. Таким чином, розвиток рухової сфери дошкільника відбувається у «значною мірою в середині його ігрової діяльності».

Дослідження і практика показали, що в старшій групі закладу дошкільної освіти можливе проведення спортивних ігор. Вони вводяться поступово, коли діти організовано грають в рухливі ігри з елементами змагання, ігри-естафети і можуть



самостійно організувати рухливу гру. Спортивні ігри потребують більшої чим в рухливих іграх зібраності, організованості, уважності, оволодіння окремою технікою рухів, швидкості рухової реакції [3].

Посилаючись на твердження психологічних і педагогічних досліджень, необхідно зазначити, що гра дійсно відіграє велику роль у житті дітей дошкільного віку і її доцільно використовувати як метод навчання, і зокрема, як метод навчання дітей дошкільного віку руховим діям. Загальноприйнятими положеннями є те, що у процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку провідна роль належить грі [4].

Правила гри, що лежать в основі спортивної гри створюють необхідну попередню просторову орієнтацію для дій і рухів дитини; в той же час несподівані зміни в ігровій ситуації (в зв'язку з діями чи сигналами) порушують план дій і потребують більш складнішої, миттєвої реакції дітей і їх просторової орієнтації.

Така реакція визначається рівнем розвитку у дитини здатності пристосовувати свої дії і рухи до оточуючого середовища. У цьому дитині повинен допомогти вихователь, поступово привчаючи її відповідно до ігрової обстановки і необхідності досягнути правильної мети. Дуже важливою є орієнтація дитини серед дітей, які швидко рухаються врозтіч. Вона найбільш складна зі сторони необхідності миттєвої реакції на безперервну зміну ігрової ситуації, але в процесі гри діти старшої групи успішно мають оволодіти цією навичкою.

У спортивних іграх існують деякі обмеження рухів, які визначаються специфікою і точністю техніки рухових дій даної гри. У складі команди чітко обумовлюється і є усталеною кількість гравців, обов'язки кожного з них розподілені, час гри обмежений у часі. Умови проведення гри потребують спеціально підготовленого місця, відповідного обладнання, інвентаря [3].

У спортивних іграх діти набувають правильних навичок, відповідаючи загальним потребам техніки спортивних ігор, що виключає переучування в подальшому і є важливим для підготовки до школи. Для підведення дітей до спортивних ігор важливі навички вільного володіння м'ячем. Дії з м'ячем розвивають необхідні уміння – зловити, впіймати і утримати, кинути м'яч, визначаючи напрям кидка, його силу, уміння правильно орієнтуватись у просторі [11].

Роль гри у вихованні дитини доведено не лише науковцями – класиками але й сучасниками педагогіки. Роль спортивної гри у формуванні просторової орієнтації дітей старшого дошкільного віку також не оцінена.

Потреба дитини у грі та у руховій діяльності є найважливішим засобом для мимовільного, але ефективного навчання, в тому числі і для удосконалення набутих вмінь. Тому, ми розглядаємо гру як один із засобів удосконалення навички просторової орієнтації у дітей шести років [4].

У спортивній грі сприйняття простору виступає в 4 формах: безпосередній, пізнавально-сенсорній, чуттєво-образній, опосередкованій. Це дає можливість самостійно вибирати напрям руху чи його виконання у напрямі суворо виділеним правилам гри.



Спортивна гра є важливим засобом у формуванні і закріпленні навички орієнтуватись у просторі. Спортивні ігри за своєю структурою є важчими для сприйняття дитиною. Тому елементи цих ігор вводяться для розучування у старшій групі. Спортивна гра має чітко окреслені правила. Існують вимоги щодо території проведення таких ігор (розмір поля, воріт, тощо). У свою чергу дитина має швидко орієнтуватись не лише в просторі, а відповідно установлених правил. Елементи спортивних ігор, які розучують старші дошкільники є дуже схожими до ігор дорослого типу, але дещо спрощені правила для того щоб діти могли успішно підготуватись фізично до гри у такі ж ігри спортивного характеру в які грають дорослі [1].

Велику роль у всебічному вихованні дітей дошкільників відіграють спортивні ігри. Вони підбираються з урахуванням віку, стану здоров'я, індивідуальних здібностей і інтересів дитини. У них використовуються лише деякі елементи техніки спортивних ігор, доступні і корисні дітям дошкільного віку. На основі цих, розучених дітьми, елементів можуть бути організовані ігри, які проводяться по спрощеним правилам [1, с. 52-54].

Спортивні ігри укріплюють великі групи м'язів, розвивають психофізичні якості: силу, швидкість, гнучкість, витривалість. Під час спортивних ігор у дитини підвищується розумова активність, орієнтація в просторі, розвивається дотепність, швидкість мислення, відбувається усвідомлення власних дій. Дитина вчиться узгоджувати свої дії з діями товаришів; у неї виховується стриманість, самоконтроль, відповідальність, воля і сміливість, збагачується сенсомоторний досвід, розвивається творчість [4].

Вкрай важливо враховувати розвиваючу роль радості, сильних переживань, не гаснучого інтересу до результату гри. Спортивні ігри збагачують словниковий запас, знімають нервову напругу, допомагають вільному вираженню емоцій.

Отже, можемо зробити **висновок**, формування просторової орієнтації у старших дошкільників – важливий і безперервний процес, який потребує підвищеної уваги дорослих. На нашу думку, йому слід приділяти великої уваги повсякчас, а особливо під час спортивних ігор, занять, розваг, свят з фізичної культури. Вплив спортивних ігор є важливим у формуванні не лише просторової орієнтації, але взагалі для розвитку усіх психічних і фізичних процесів. Роль таких видів ігор допомагає дошкільнику навчитись швидко орієнтуватись у просторі під час екстремальних, або спокійних умов, які задають правила даним іграм. Для удосконалення навички орієнтування у просторі такі ігри є незамінним засобом, який виправдовує всі сподівання.



ГЛАВА 15. ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*ДІЛОВА ІГРА ЯК МЕТОД АКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
BUSINESS GAME AS A METHOD OF ACTIVE LEARNING OF
MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-010

Введение.

Современный лавинообразный рост числа научно-исследовательских и учебно-методических разработок представляет собой неизбежное следствие трансформации российской системы высшего профессионального образования в области медицины, вызванной присоединением России к Болонскому процессу.

Особое внимание в рамках реализации компетентностного подхода ФГОСов третьего поколения уделяется формированию коммуникативных навыков, которые являются неотъемлемой составляющей повседневной практики врача. Поэтому в современном медицинском образовании они играют ведущую роль.

Исторически коммуникативные навыки формировались интуитивно в ходе ежедневных обходов, работы у постели больного. В последние десятилетия на Западе, а последние годы и в России процесс обучения коммуникативным навыкам претерпел определенные изменения, что прежде всего связано с ограничением доступа студентов к больным. Ограничение это возникло по разным причинам. В их числе: повышение уровня правовых знаний самих пациентов; изменение менталитета населения в целом. В последние десятилетия активно реализуются меры, направленные на повышение уровня безопасности пациентов. Все вышеперечисленные тенденции привели к тому, что на помощь обучающимся приходят методы интерактивного обучения, в том числе «пациент - замещающие» технологии.

Методы активного обучения (МАО) – это совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию образовательного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе когнитивной деятельности. Таким образом, можно констатировать, что, активные методы обучения – это методы, позволяющие активизировать учебный процесс, «побудить обучаемого к творческому участию в нем, накоплению практических навыков» [1].

Сущность активных методов заключается в том, что обучаемый получает необходимые ему знания путем изучения и анализа различных источников информации, характеризующих практическую деятельность работы врача.

Наиболее часто встречающаяся классификация методов активного обучения представлена следующим образом:

1. Принудительная активизация мышления. Основная задача состоит в том, чтобы создать такую ситуацию, при которой обучающийся



- вынужден быть активным независимо от его желания. Таким образом, он незаметно для себя втягивается в образовательный процесс.
2. Достаточно длительное время вовлечение обучающихся в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т. е. в течение всего аудиторного занятия).
 3. Самостоятельная творческая выработка обучающимися решений; повышенная степень мотивации и эмоциональности.
 4. Постоянное взаимодействие педагога и студентов в процессе диалоговых и полилоговых форм организации учебного процесса;
 5. Рефлексия результатов научения, совместной деятельности преподавателя и обучающихся.

Эта классификация делит все методы активного обучения на имитационные и неимитационные. К последним относятся традиционные формы занятий: проблемная лекция, практическое занятие, конференция и др.

К имитационным относятся как неигровые методы: Case method, ситуационные задачи, так и игровые: деловая и ролевая игра, игровое проектирование.

Главное в методах активного обучения вовсе не то, являются они имитационными или неимитационными, игровыми или неигровыми, а то, обеспечивают ли они у каждого учащегося достижения третьего уровня обучения - практическое овладение профессиональной деятельностью.

Требования к дисциплинам, преподаваемым в медицинском университете, предполагают применение как традиционных, так и инновационных методик обучения, способствующих формированию у студентов практических навыков работы необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Задачей МАО является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей, причем особое место занимает развитие теоретического мышления, которое предполагает понимание внутренних противоречий изучаемых моделей. МАО позволяют развивать мышление обучающихся; способствуют их вовлечению в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным; не только расширяют и углубляют профессиональные знания, но одновременно развивают практические навыки и умения [3].

Большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например; разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опыта [2].

Появление методов активного обучения связано со стремлением преподавателей активизировать познавательную деятельность обучающихся, или способствовать её повышению. В образовательном процессе в явном виде проявляется три вида активности: мышление, действие и речь. Ещё один в неявном – эмоционально-личностное восприятие информации. В зависимости



от типа используемых методов активного обучения на занятии может реализовываться либо один из видов, либо их сочетание. Степень активизации учащихся рассматривается в зависимости от того, какие и сколько из четырёх видов активности обучающихся на занятии проявляется. Например, на лекции используется мышление (в первую очередь память), на практическом занятии - мышление и действие, в дискуссии - мышление, речь и иногда эмоционально-личностное восприятие, в деловой игре — все виды активности, на экскурсии - только эмоционально-личностное восприятие. Этот подход согласуется с экспериментальными данными, которые свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20-30% информации, при самостоятельной работе с литературой - до 50%, при проговаривании - до 70%, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре) - до 90%. Методы могут использоваться как самостоятельные педагогические разработки, так и в сочетании с традиционными.

ФГОСы третьего поколения ориентируют на формирование и развитие и целого ряда профессиональных компетенций. Достижение поставленных задач предполагает, наряду с классическими лекционными и практическими занятиями, широкое внедрение в учебный процесс различных форм самостоятельной работы студентов. В числе последних особое место занимает такая интерактивная методика обучения как деловая игра, используемая в качестве основной формы организации практической работы обучающихся. Данная профессионально-ориентированная технология отражает качественные изменения в современной системе высшего образования, которая нацелена на овладение студентами коммуникативными компетенциями наряду с активным участием в обсуждении изучаемого теоретического материала, индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности.

В настоящее время в мире используется более 2 000 деловых игр. Экспериментальное игровое моделирование стало интенсивно развиваться с середины 50-х годов. Первые игры были разработаны в США (1955 г., «Rand Corporation», 1958 г., Американская ассоциация управления). Начиная с 70-х годов прошлого столетия, деловые игры распространяются и внедряются в вузовский образовательный процесс в Англии, Канаде, Японии, Франции, Германии, Польше и т. д.

В России 1966 г. была создана первая крупномасштабная игра «Реформа». В дальнейшем было организовано несколько научных центров по разработке теории и практики деловых игр (Москва, Санкт-Петербург, Киев, Новосибирск, Челябинск и др.). Семинары по активным методам обучения стали ежегодными.

По оценке специалистов деловые игры являются одной из наиболее эффективных форм решения практических задач обучения специалистов. Выступая как динамические модели упрощенной действительности, они позволяют имитировать реальные ситуации из практики будущей профессиональной работы студентов, реализуя различные сценарии построения процесса принятия решений и взаимодействия между врачами, коллегами, пациентами и их родственниками. При этом создаваемая имитационная модель



требует немедленного решения поставленной задачи, развивая и укрепляя знания и навыки студентов, приобретенные на всех этапах обучения.

Академик Б.Г. Ананьев, один из основоположников отечественной психологии, считал, что игра всегда занимала ведущее место в социальном формировании человека, как субъекта познания и деятельности. В искусственно воссозданных условиях обучающийся может проиграть разные жизненные ситуации в том числе из сферы профессиональной деятельности врача. Это, в свою очередь, является необходимым для его развития, изменения его социальных позиций, ролей в обществе, для формирования профессиональных интересов, потребностей и навыков. Французский ученый Р. Калуа в своей работе «Структура и классификация игр» определил общие характеристики, согласно которым: игра свободна (у участников нет никаких обязательств); изолирована во времени и пространстве; регламентирована правилами; в ней создается и поддерживается высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение участников через систему управления их взаимодействием [2].

В реальной действительности круг необходимых для жизни и работы знаний постоянно расширяется, а возможности их усвоения не беспредельны. Поэтому важнейшей задачей становится не только умение отбирать необходимые знания, систематизировать их, но и умение преобразовывать эти знания, приближать их к современным жизненным и профессиональным ситуациям, практике, к реальной профессиональной деятельности. Это означает, что деловая игра как метод активного обучения, помогает эффективно решать задачу подготовки будущих врачей.

Игра как метод обучения позволяет как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. Деловые игры дают возможность моделировать различные типичные ситуации из профессиональной деятельности медицинского работника; проектировать способы реагирования в условиях предложенных моделей; демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы.

Профессиональная деятельность медицинского работника носит достаточно многообразный характер, поэтому применение деловой игры в подготовке специалистов в области медицины, помогает активизировать процесс обучения и связать его с будущей профессиональной деятельностью.

Установлено, что при лекционной подаче материала усваивается 20% информационного материала, в то время как в деловой игре 90% [1]. Введение и широкое применение деловых игр в медицинских ВУЗах позволяет уменьшить время, отводимое на изучение некоторых гуманитарных дисциплин на 30-50% при большем эффекте усвоения материала. Этот фактор является очень существенным для более частого применения деловых игр в условиях обучения при постоянном временном дефиците.

Итак, оценивая роль деловых игр в подготовке и переподготовке медицинских кадров можно выделить следующие параметры: принятие управленческих решений в деловых играх осуществляется ее участниками,



которые выполняют определенные роли, а поскольку интересы разных ролей не совпадают, то решение приходится принимать в условиях конфликтных ситуаций; проведение деловых игр является коллективным методом обучения, в результате игры формируется коллективное мнение при защите мнения своей группы игроков и критики других групп; в деловых играх специальными средствами создается определенный эмоциональный настрой игроков, помогающий активному включению обучаемых в решение изучаемой проблемы.

В игровом имитационном моделировании широко представлены деловые игры. В. Я. Платов рассматривает основные характерологические признаки имитационных методов активного обучения [1].

Метод анализа конкретных ситуаций заключается в том, что обучаемым предъявляется ситуация, связанная с некоторым моментом функционирования конкретной ситуации, например в поликлинике в период пандемии. Задача обучаемых - коллективное принятие управленческого решения в конкретной ситуации. Для активизации занятия могут быть организованы группы, каждая из которых предлагает свой вариант решения (в виде рецензии или публичного защиты). Итог подводит преподаватель, проводящий занятие.

Характерологическим признаком анализа конкретной ситуации являются: наличие модели медицинского учреждения, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени; коллективная выработка решений; многоальтернативность решений; единая цель группы при выработке решений; наличие системы группового оценивания деятельности обучаемых; наличие управляемого эмоционального напряжения студентов.

Применение метода анализа конкретных ситуаций целесообразно в тех случаях, когда рассматривается отдельная, относительно сложная организационная или управленческая задача, правильное решение которой заранее известно преподавателю. За ним остается последнее слово при подведении итогов.

Рольные игры. В таких играх обычно отрабатывается умение руководить людьми. До 40% всех вопросов, решаемых руководителем, относится к управлению коллективом, то есть успех руководства зависит от умения взаимодействовать с другими людьми. Для проведения игры необходимо моделировать управляющие системы, входящие в структуру конкретных учреждений системы здравоохранения. Среди участников игры при разборе предлагаемых ситуаций распределяются роли, которые могут носить групповой характер. Задача игры - выработка для исполнителя каждой роли на каждом этапе игры оптимальной стратегии поведения.

Характерологические признаки ролевых игр: наличие ролей; различие ролевых ценностей участников игры, исполняющих разные роли (компетентность); взаимодействие ролей; наличие общей цели у всего игрового коллектива; наличие системы группового или индивидуального оценивания деятельности участников игры; наличие управляемого эмоционального напряжения.

В отличие от анализа конкретных ситуаций в ролевых играх: необходимо



наличие модели медицинского учреждения; решение, принятое обучающимися, воздействует только на управляющую систему, а не на объект управления; комплекс-модель управляющей системы носит динамический характер, где есть ролевое общение, в котором успех коммуникации может зависеть от хода взаимодействия между партнерами.

Имитационные игры - это игры с разной целевой направленностью, для которых не свойственны некоторые из перечисленных характерологических признаков ролевых игр: в такой игре может быть только одна роль, тиражируемая каждым участником, который, в свою очередь, готовит свое решение; отсутствие модели управленческой системы и объекта управления, остается только модель среды, в которой необходимо принять решение. Здесь моделируется деятельность конкретных руководящих работников или медицинского персонала; отсутствие конфликтной ситуации.

Организационно-деятельностные игры. К классу этих игр можно отнести: проблемные ролевые игры, проблемно-ориентированные деловые игры, апробационно-поисковые игры, инновационные игры. Такие игры применяют при решении сложных социально-ориентированных задач, когда требуется объединение усилий специалистов разных направлений. Игра базируется на основе предъявляемой игрокам исходной информации о состоянии реального медицинского учреждения. Далее идет выработка, обсуждение и принятие решений по управлению указанной клиникой. В таких играх чаще решаются вопросы не оперативного управления, а разработки программы управления. В организационно-деятельностных играх обычно рассматриваются кризисные для системы здравоохранения состояния, обеспечивающие повышенную мотивацию участников игры и выработку решений, выводящих систему из кризиса. Для проведения игры целесообразно привлекать специалистов разных направлений, несущих в игре различные функции (группа обеспечения, консультанты, руководители групп и другие).

При использовании деловых игр процесс обучения максимально приближен к реальной деятельности врача. Все интерактивного занятия охвачены игровым процессом, активно работают над разрешением проблемных ситуаций. В деловой игре, на наш взгляд, наиболее ярко проявляется дух корпоративности, коммуникабельность. Идет процесс формирования у обучающихся навыков выражения собственного мнения и его аргументации. Сама обстановка деловой игры стимулирует её участников быть активными, сопереживать происходящему действию.

Деловая игра - это групповое упражнение по выработке последовательности решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную обстановку в медицинском учреждении. Результаты могут быть очевидны. Они выражены количественно, а могут быть оценены экспертами. Следует подчеркнуть, что игровое проектирование ситуаций является важным инструментом развития когнитивных способностей в процессе изучения гуманитарных дисциплин. К сожалению, ни одна моделируемая деловая игра не может рассматривать достаточно большое число факторов одновременно и при этом сохранять реальный масштаб времени.



Более того, такие МАО задействует не всех присутствующих на занятии, выводя лидеров на первые роли и оставляя «в тени» отстающих, слабо подготовленных студентов. Поэтому при наличии необходимого оборудования оптимально использовать на занятиях компьютерные обучающие игры.

Таким образом, деловые игры помогают развить навык анализа и принятия управленческого решения, системный и стратегический взгляд на проблему, развивают способность адекватной самооценки и оценки конкурентных возможностей. Использование компьютерных деловых игр в системах обучения дает возможность обучаемому лицу побывать в роли управленца, развить в себе культуру работы в команде, усвоить, закрепить и научиться применять на практике полученный им материал. В настоящее время использование в процессе обучения современных компьютерных получило широкое распространение, так как может существенно повысить эффективность профессионального обучения.

Разработка технологии обучения преподавателем - это творческий процесс, состоящий в анализе целей, возможностей и выборе форм, методов и средств обучения, обеспечивающих реализацию целей и возможностей. Это и выбор личных предпочтений преподавателя, практически - это постоянная мыслительная поисковая и созидательная деятельность, которая требует от преподавателя дополнительных усилий.



ГЛАВА 16. УЧЕБНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФОРМ ОБУЧЕННЯ: СРАВНІТЕЛЬНИЙ АНАЛІЗ

*НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ
LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS OF DIFFERENT FORMS OF
LEARNING: COMPARATIVE ANALYSIS*

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-013

Вступ

Дослідженню мотивації навчальної діяльності присвячені роботи багатьох закордонних та вітчизняних вчених: А.А. Вербицького, В.К. Вилюнас, А.І. Гебос, О.С. Гребенюк, Є.П. Ільїна, Т.І. Ільїної, О.М. Леонтьєва, Т.І. Лях, А.К. Маркової, Є.Ю. Патяєвої, А.О. Реана, П. М. Якобсона, В.О. Якуніна та інших. Проблема мотивації навчальної діяльності відноситься до числа базових проблем педагогічної психології. Такий її статус пояснюється, з одного боку, тим, що головною психологічною характеристикою будь-якої діяльності, в тому числі і навчання, є її мотивація. З іншого боку, управління мотивацією навчання дозволяє управляти і навчальним процесом, що є досить важливим для досягнення його успішності.

На сьогодні в Україні навчання у ЗВО за двома формами: бюджетною і контрактною. Таким чином, усіх здобувачів вищої освіти можна поділити на дві соціальні групи: студентів-бюджетників і студентів-контрактників. Але наскільки відмінними є ці дві групи? В економічній психології неодноразово висувалася гіпотеза про те, що якщо людини платять за певну послугу, то вона більше її цінує ніж ту, яку вона отримує безкоштовно. Можливо, навчання за контрактною формою може бути фактором мотивації до успішного навчання у ЗВО? На жаль, наукові дослідження показали, що платність навчання не є фактором, що підвищує мотивацію студентів до освоєння навчальних програм. Скоріше спостерігається протилежна ситуація: приватні інвестиції підмінюють готовність і здатність відмінно засвоювати навчальну програму [1, с. 36].

Метою нашого дослідження було порівняти навчальну мотивацію студентів бюджетної і контрактної форм навчання. В якості досліджуваних виступили студенти 1-5 курсів Чорноморського національного університету імені Петра Могили (n=200). Дослідження було проведене у січні-березні 2020 р. за квотною вибіркою (50% – студенти бюджетної форми навчання, 50% – контрактної). Серед досліджуваних студентів 37% – хлопці і 63% – дівчата; середній вік досліджуваних складає 19 років.

16.1. Мотивація навчання у ЗВО: порівняльний аналіз мотивів студентів різних форм навчання

Для дослідження мотивації студентів до навчання у закладі вищої освіти нами використовувалася методика Т.І. Ільїної «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» [4], адаптована до цілей дослідження. При створенні



даної методики автор (Т.І. Ільїна) використовувала ряд інших відомих методик. У ній є три шкали: «Придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувані професійно важливі якості); «Отримання диплому» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при здачі іспитів і заліків).

Усього методика містить 50 питань, з яких до опитувальника нами було включено 16 (відповіді саме на ці питання, згідно даної методики, в подальшому обробляються). Питання являють собою певні твердження, пов'язані з навчанням у ЗВО. Досліджувані повинні були відмітити свою згоду з запропонованими твердженнями знаком «+», або незгоду – знаком «-». Список тверджень та відповідність їх вимірковальним шкалам наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Відповідність тверджень стосовно навчання у ЗВО вимірковальним шкалам

№ пит.	Твердження	До якої шкали відноситься	Кількість балів*
1	Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.	«Придбання знань»	3,6 за згоду
2	Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.	«Оволодіння професією»	1 за згоду
3	Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.	«Отримання диплому»	3,5 за незгоду
4	Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.	«Придбання знань»	3,6 за згоду
5	Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.	«Отримання диплому»	2,5 за згоду
6	У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.	«Придбання знань»	2,4 за згоду
7	Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.	«Придбання знань»	1,2 за незгоду
8	Я людина, яка дуже захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.	«Оволодіння професією»	2 за згоду
9	Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.	«Оволодіння професією»	2 за згоду
10	Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.	«Отримання диплому»	1,5 за згоду
11	Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.	«Отримання диплому»	1,5 за згоду



12	Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстобують.	«Придбання знань»	1,8 за незгоду
13	Мій вибір даного вузу остаточний.	«Оволодіння професією»	3 за згоду
14	Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.	«Отримання диплому»	1 за згоду
15	До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.	«Оволодіння професією»	1 за згоду
16	Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.	«Оволодіння професією»	1 за згоду

* Максимальна сума балів за шкалою «Придбання знань» складає 12,6 балів, за шкалою «Оволодіння професією» – 10 балів, за шкалою «Отримання диплому» – 10 балів.

Після проведення тестування результати були оброблені у два етапи. На першому етапі було отримано результати по кожному досліджуваному, на другому – вираховано середнє арифметичне по досліджуваній групі. Вказані результати наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати тестування студентів за методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі»

Шкала	N	Середнє арифметичне	Стандартне відхилення
«Придбання знань»	200	7,37	2,90
«Оволодіння професією»	200	4,54	2,52
«Отримання диплому»	200	5,96	2,43

Значення по кожній шкалі не можна було порівнювати між собою у зв'язку з тим, що відповідно до вказаної методики вони не є порівнянними (див. примітку до таблиці 1). Для подальшого аналізу масив даних було поділено на дві підгрупи за ознакою форми навчання (бюджетної або контрактної) і вираховано середнє арифметичне показників по кожній підгрупі. Результати аналізу наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати тестування студентів різних форм навчання за методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі»

Шкала	Форма навчання			
	Бюджетна		Контрактна	
	N	Середнє арифметичне	N	Середнє арифметичне
«Придбання знань»	100	7,52	100	7,20
«Оволодіння професією»	100	4,55	100	4,53
«Отримання диплому»	100	5,81	100	6,12



При порівнянні результатів тестування студентів бюджетної і контрактної форм навчання було виявлено наступне. 1) Студенти-бюджетники більш мотивовані до придбання знань, ніж студенти-контрактники. 2) Для студентів обох форм навчання характерна приблизно однакова мотивація до оволодіння професією. 3) Студенти-контрактники більш мотивовані до отримання диплому, ніж студенти-бюджетники.

Співставимо отримані нами результати з результатами, отриманими Т.О. Коновою [2]. В ході дисертаційного дослідження для вимірювання мотивації студентів до навчання у ЗВО авторка виділила три мотиваційні типи: придбання знань, оволодіння професією та отримання диплому. При порівнянні результатів експериментального дослідження студентів різних форм навчання нею було отримано результати, представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

**Мотивація навчання у ЗВО студентів різних форм навчання
(за Т.О. Коновою), n=144**

Типи мотивації	Форма навчання	
	Бюджетна	Контрактна
	%	%
Придбання знань	10	8
Оволодіння професією	15	15
Отримання диплому	75	76

Як можна побачити, результати, отримані Т.О. Коновою, виявили таку саму закономірність: студенти-бюджетники більш мотивовані до отримання знань, в той час як студенти-контрактники – до отримання диплому. Така закономірність, на нашу думку, може бут пояснена наступним. На бюджетну форму навчання вступають випускники шкіл з високими балами ЗНО, тобто ті, які вже протягом отримання середньої освіти мали високу мотивацію до придбання знань. А на контрактну форму навчання вступають випускники, які мають більш низькі бали ЗНО; але вони настільки сильно прагнуть отримати вищу освіту (диплом), що готові (самі, або їх домогосподарства) платити за її отримання.

16.2. Навчальна мотивація студентів ЗВО: порівняльний аналіз мотивів студентів різних форм навчання

Для дослідження навчальної мотивації студентів ЗВО нами використовувалася методика А.О. Реана та В.О. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої «Діагностика навчальної мотивації студентів» [3], адаптована до цілей дослідження. Дана методика містить такі шкали: навчальні мотиви, комунікативні, уникнення, престижу, професійні, творчої самореалізації, навчально-пізнавальні, соціальні мотиви. Методика розроблена на основі опитувальника А. О. Реана і В.О. Якуніна. До 16 тверджень вищеназваного опитувальника Н.Ц. Бадмаєвою додані твердження, що характеризують мотиви



навчання, виділені В.Г.Леонтьєвим, а також твердження, що характеризують мотиви навчання, отримані цією дослідницею в результаті опитування студентів і школярів. Це комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі і престижу.

Усього методика містить 34 питання, які нами було включено до опитувальника. Питання являють собою певні твердження, пов'язані з навчальною мотивацією студентів. Досліджувані повинні були оцінити значущість для себе кожного мотиву за 5-бальною шкалою, де 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 5 балів – максимальній. Наведемо списки тверджень по кожній вимірювальній шкалі.

Шкала 1. Комунікативні мотиви:

- Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі і всебічні знання.
- Щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми.
- Хочу бути шанованою людиною навчального колективу.
- Тому що знання надають мені впевненість в собі.

Шкала 2. Мотиви уникнення:

- Щоб не відставати від друзів.
- Необхідно закінчити університет, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здатну, перспективну людину.
- Щоб уникнути осуду і покарання за погане навчання.
- Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед відстаючих.
- Потрапивши до університету, вимушений вчитися, щоб закінчити його.

Шкала 3. Мотиви престижу:

- Тому що хочу бути в числі кращих студентів.
- Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала кращою в університеті.
- Мати добру репутацію у викладачів.
- Домогтися схвалення батьків і оточуючих.
- Хочу отримати диплом з гарними оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.

Шкала 4. Професійні мотиви:

- Вчуся, тому що мені подобається обрана професія.
- Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
- Хочу стати фахівцем.
- Щоб дати відповіді на актуальні питання, що належать до сфери майбутньої професійної діяльності.
- Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності і схильності до обраної професії.
- Стати висококваліфікованим фахівцем.

Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації:

- Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю.
- Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства,



життєдіяльності людей.

Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви:

- Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно».
- Просто подобається вчитися.
- Бути постійно готовим до чергових занять.
- Успішно продовжити навчання на подальших курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.
- Щоб придбати глибокі і міцні знання.
- Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.
- Будь-які знання знадобляться в майбутній професії.

Шкала 7. Соціальні мотиви:

- Тому що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного.
- Тому що від успіхів в навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.
- Тому що хочу принести більше користі суспільству.
- Вчуся заради виконання зобов'язань перед батьками, школою.
- Тому що від успіхів в навчанні залежить моє майбутнє службове становище.

Після проведення тестування результати були оброблені у два етапи. На першому етапі було отримано результати по кожному досліджуваному, на другому – враховано середнє арифметичне по досліджуваній групі. Отримані результати наведено у таблиці 5.

Таблиця 5

Результати тестування студентів за методикою «Діагностика навчальної мотивації студентів»

Шкала	N	Середнє арифметичне	Стандартне відхилення
Комунікативні мотиви	200	3,49	0,82
Мотиви уникнення	200	2,34	0,91
Мотиви престижу	200	2,80	0,97
Професійні мотиви	200	3,80	0,91
Мотиви творчої самореалізації	200	3,27	1,16
Навчально-пізнавальні мотиви	200	3,21	0,77
Соціальні мотиви	200	3,29	0,80

Отримані значення по кожній шкалі можна було порівнювати між собою у зв'язку з тим, що відповідно до вказаної методики вони є порівнянними. Як можна побачити, для досліджуваної групи студентів найбільш важливими є професійні і комунікативні мотиви, а найменш важливими – мотиви уникнення і престижу. Для подальшого аналізу масив даних було поділено на дві підгрупи за ознакою форми навчання (бюджетної або контрактної) і враховано середнє арифметичне показників по кожній підгрупі. Результати аналізу наведено в таблиці 6.



Таблиця 6

**Результати тестування студентів різних форм навчання за методикою
«Діагностика навчальної мотивації студентів»**

Шкала	Форма навчання			
	Бюджетна		Контрактна	
	N	Середнє арифметичне	N	Середнє арифметичне
Комунікативні мотиви	100	3,46	100	3,52
Мотиви уникнення	100	2,26	100	2,42
Мотиви престижу	100	2,85	100	2,75
Професійні мотиви	100	3,97	100	3,63
Мотиви творчої самореалізації	100	3,26	100	3,28
Навчально-пізнавальні мотиви	100	3,18	100	3,24
Соціальні мотиви	100	3,23	100	3,35

При порівнянні результатів тестування студентів бюджетної і контрактної форм навчання було виявлено наступне. Для обох досліджуваних груп студентів найбільш важливими є професійні і комунікативні мотиви, а найменш важливими – мотиви уникнення і престижу. Тест на значущість відмінностей для двох незалежних вибірок, при рівні значущості 95% також показав, що відмінності між середніми студентів-бюджетників і студентів-контрактників не є статистично значущими. Але була виявлена різниця у рейтингу мотивів творчої самореалізації та соціальних мотивів. Для студентів-бюджетників більш важливими виявилися перші, в той час як для студентів-контрактників – другі.

Висновки

В роботі представлено результати порівняльного дослідження навчальної мотивації студентів різних форм навчання (бюджетної і контрактної). В ході дослідження було проведено тестування студентів Чорноморського національного університету імені Петра Могили з двома методиками: методикою Т.І. Ільїної «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» та методикою А.О. Реана та В.О. Якуніна у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої «Діагностика навчальної мотивації студентів», адаптованими до цілей дослідження.

При порівнянні результатів тестування студентів бюджетної і контрактної форм навчання було виявлено наступне. 1) Студенти-бюджетники більш мотивовані до придбання знань, ніж студенти-контрактники. 2) Для студентів обох форм навчання характерна приблизно однакова мотивація до оволодіння професією. 3) Студенти-контрактники більш мотивовані до отримання диплому, ніж студенти-бюджетники.



Для обох досліджуваних груп студентів найбільш важливими є професійні і комунікативні мотиви, а найменш важливими – мотиви уникнення і престижу. Тобто в цьому студенти бюджетної і контрактної форм навчання є схожими. Але була виявлена різниця у рейтингу мотивів творчої самореалізації та соціальних мотивів. Для студентів-бюджетників більш важливими виявилися перші, в той час як для студентів-контрактників – другі.

**ГЛАВА 17. СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОСНОВЫ ГАРМОНИИ***СМИСЛОЖИТТЄВІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЇ
MEANINGFUL PRINCIPLES OF HARMONY***DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-015****Вступ**

Проблема гармонії пронизує собою усю історію людства. Це зумовлено самою її сутністю. З найдавніших часів гармонія як явище, так і поняття присутні і в західній (європейській), і східній (індійській, китайській) культурах. Зокрема, в західній гармонія присутня вже в міфології Гомера, до того ж навіть в пантеоні давньогрецьких богів є Гармонія як богиня згоди і щасливого шлюбу. Те саме ми бачимо і на Сході, хоча східний варіант культури не передбачає такого чіткого, як у Давній Греції, розмежування міфології та філософії.

Друга теза стосується місця, яке займала гармонія як феномен і поняття в стародавній культурі. Аналіз показує, що це місце було дуже високе, навіть одне з найвищих. Фактично гармонія як у західному варіанті культури, так і східному – це засадний принцип буття, усього Всесвіту. І стародавні греки, і стародавні індійці з китайцями виходили з уявлення про гармонію як раз і назавжди даний стан усього існуючого: як на рівні тотальних його рівнів, так і на рівні одиничних. При цьому в обох культурах гармонія одиничних людських життів уявлялась як потенційно можлива за певних умов, дотримання яких з боку людського індивіда відкривало йому шлях до гармонії тотального. Таким чином, можна стверджувати, що як на Заході, так і на Сході на перших, найдавніших етапах їхньої історії гармонія сприймалася як наперед встановлена, апріорна, дана від природи.

Наступна теза зачіпає вже основи буття окремої людини. Тут ми бачимо також спільність Заходу і Сходу. І там, і там світоглядне бачення призначення, покликання людини є однаковим – досягнення гармонії буття, прикладання максимуму зусиль для того, щоб виконати себе, повною мірою втілити свої людські сили, як тілесні, так і духовні. Як б сказав, що в давній культурі і Заходу, і Сходу не тільки гармонія виступає засадним принципом функціонування світу як такого, але й прагнення гармонійного буття окремою людиною виступає як найважливіший принцип буття людини, як принцип її самореалізації. Звичайно, такого терміну (самореалізація) в стародавні часи не було, він з'явився лише в середині минулого століття. Однак потреба і мета найбільш повної і світоглядної реалізації сутнісних сил людини в процесі власної життєдіяльності, безсумнівно, мали місце.

Найкращою ілюстрацією надзвичайної важливості феномена гармонії в історії людства, очевидно, є та дослідницька база, яка присутня в різних науках. Зокрема, в західноєвропейській духовній культурі тема гармонії широко присутня вже у міфології давніх греків, звідти органічно «вмонтувалась» у давньогрецьку філософію, де особливу увагу її приділили Піфагор, Геракліт, Платон та Аристотель, фактично заклавши методологічні, духовно-світоглядні



та теоретико-культурологічні основи дослідження цього феномену. В подальшому гармонія стала предметом наукових розвідок таких інтелектуалів, як М. Кузанський, М. Копернік, Й. Кеплер, Г. В.Лейбніц, І. Кант, Г. Гегель тощо.

Величезна когорта вчених досліджує феномен гармонії і в наш час, піддаючи аналізу найрізноманітніші його аспекти. Однак, незважаючи на досить солідну дослідницьку базу, низка проблем щодо гармонії залишається поза увагою дослідників. Серед них – основні принципи гармонії, до яких віднесу індивідуальність як її субстанційний принцип, самореалізацію як діяльнісний принцип та смисложиттєві засади як ціннісний, духовно-світоглядний принцип. Саме останньому з них присв'ячене дане дослідження.

17.1. Буттєві підстави смисложиттєвої проблематики

Сенс життя¹ традиційно відносять до ряду тих проблем, які називаються "вічними". Такий його статус зумовлений, насамперед, значущістю сенсожиттєвих питань для соціуму в цілому і окремого індивіда зокрема, а також складністю проблеми. Саме цим пояснюється той факт, що сенс життя на протязі всієї історії цивілізації ставав предметом чи не найінтенсивніших інтелектуальних зусиль людства. Смисложиттєві проблеми проходять червоною ниткою через всю історію філософії, релігії, психології, етики, естетики, соціології тощо. Не менше, а може навіть і більше уваги сенсу життя надавало мистецтво, література. Кожен історичний період висував свою, здавалось би, найточнішу світоглядну доктрину. Однак через деякий час ставало ясным, що завдяки її втіленню світ не прийшов до найвищої досконалості. Так було і з християнством, яке прийшло на зміну язичництву, так було з протестантизмом як формою модернізації духовно-світоглядної, ціннісної та смисложиттєвої картини католицизму, так було з доктриною раціоналізму, яка зруйнувала монопольне становище християнського, в основі своїй антинаукового погляду на світ, так відбувається і в останнє століття, коли на зміну монополії розуму прийшла доктрина ірраціонального. Відповідей на сенсожиттєві питання було вдосталь, однак, людство, очевидно, ні на крок не просунулось в розумінні смислу життя. В останні десятиріччя в контексті смисложиттєвих проблем людини особливо активізувались наука, кібернетика, медицина. В контексті інформаційної епохи, мережевого суспільства на порядки інтенсифікується діалог культур, зокрема і духовно-світоглядних, ціннісних картин сучасного людства. Створюються найдивовижніші варіанти продовження життя людини, моделюються різні етапи її життя, а також смерті. На тлі інформаційної модернізації кінця минулого – початку нашого століття проблема сенсу життя набула відкритості, її значущість для індивіда і соціуму стала не тільки предметом уваги інтелектуальної еліти, але й широкого загалу.

Незважаючи на те, що смисл життя завжди був актуальною проблемою,

¹ В даному дослідженні поняття «сенс життя» і «смисл життя» тотожні.



традиційно його зараховували до компетенції етики, в кращому разі – моральної філософії. Особливо це помітно було у вітчизняній науковій літературі радянського часу. Покажемо у цьому контексті є той факт, що із найрізноманітніших довідникових видань гуманітарного спрямування вказаного періоду лише словники з етики регулярно давали роз'яснення поняття смислу життя. Що стосується філософських словників, то вони вперто обминали цю проблему. В той же час в рамках немарксистської наукової літератури феномени сенсу життя, людських цінностей неодмінно займали чільне місце в ряду філософських проблем.

Пошук смислу – найважливіша проблема буття людини. Вона пов'язана із здатністю людини до самосвідомості, самооцінки. Саме ця сутнісна особливість будь-якого соціального суб'єкта породжує цілий ряд таких питань, які стають фундаментальними для нього протягом усього життя. Розв'язуючись певним чином на одних етапах життєвого шляху, смислові питання буття розгортаються з новою силою, зазнають нового змісту, нових тенденцій та напрямків. Вони утримують людей як індивідів та колективних суб'єктів життєдіяльності в такому стані, коли вони самі стають питанням, нагальною проблемою. Соціальний суб'єкт реально "роздвоюється", стає одночасно об'єктом і суб'єктом. Індивід, суспільна група, нація, народ тощо "вийшовши" в самих себе і побачивши самих себе, одночасно "виходить" за свої рамки. В той же час, "вийшовши" за власні рамки, вони здатні до самобачення. Блискуче цю ідею "внутрішньої людини" Аврелія Августина передає С. Франк, цитуючи середньовічного філософа. "Не блукай ззовні, а іди всередину самого себе і коли всередині знайдеш себе обмеженим, переступи через самого себе" [1, с.103].

Значущість смисложиттєвих, ціннісних орієнтирів для соціального суб'єкта пояснюється також тим, що вони – суть концентроване відображення всієї гами його (суб'єкта) життєвих потреб, інтересів, цілей, ідеалів тощо. Сенс життя як поняття уособлює собою палітру цілої низки питань, які, на перший погляд, можуть виявитись непов'язаними, навіть нелогічними, однак в корені своєму є єдиними. Це питання про те, для чого ми з'явилися на світ, в чому наше призначення, яка межа наших пошуків. Це однаково питання і про те, хто наші друзі, яка наша родина, для чого ми виховуємо дітей тощо. Це ж – і питання про те, на що ми здатні, яким чином і в чому маємо себе проявити, яке місце повинні зайняти серед інших. Для кожної людини перелічене і багато що інше є проблемою. Одного це цікавить більше, іншого – менше. Є категорія людей, для яких такі питання здаються дуже дивними. Саме від них з найбільшою ймовірністю можна чекати питання про те, чи взагалі потрібно, особливо сьогодні, задаватися проблемами смисложиттєвого характеру. Чи не занадто марнотратними є сенсожиттєві, духовно-світоглядні пошуки в час, коли більшість громадян нашого суспільства веде відчайдушну боротьбу за виживання? Чи може для таких філософських роздумів потрібно дочекатися інших часів, тих, коли життя стане спокійнішим, матеріально і соціально забезпеченішим, певною мірою гармонічнішим?

Питання слухні і доволі обгрунтовані. Відповіді однозначної на них не



може бути. І все ж потрібно зазначити таке. Рано чи пізно проблема смислу життя стає перед кожним з нас. І це закономірно впливає з нашої родової властивості мислити, усвідомлювати світ і себе в ньому. Другим важливим фактором тут є кінечність існування кожного з нас у фізичному плані. Відчуття та усвідомлення межі власної окремішності на тлі безмежного в поєднанні із здатністю мислити - це перший ґрунт сенсожиттєвих проблем. Він властивий будь-кому з нас. Питання полягає лише в тому, в якому віці, під приводом яких обставин людина задумується над своїм фундаментальними світоглядними основами.

Звичайно добре, коли сенсожиттєві проблеми захоплюють нас в розквіті фізичних сил. Тоді ще є можливість коректувати власне життя, відшукувати для цього світоглядні орієнтири. В цьому контексті згадується праця молодого К. Маркса «Роздуми юнака перед вибором професії», де він акцентує особливу увагу на значущості вибору людиною свого життєвого шляху з метою найкращого прикладання здібностей [2, с. 1-5]. Однак нерідко буває і таке, коли проблема сенсу життя полонить наш розум занадто пізно, коли сил і часу вже не вистачає для того, щоб щось змінити. Саме тоді спостерігаються надзвичайно глибокі колізії духу і тіла людини. Нерідко вони призводять до повного розпаду, безсилля перед обставинами, навіть бажання звести рахунки з життям. Цілий ряд соціологічних досліджень показують, що в більшості випадків втрата сенсу життя людиною стає головною причиною її життєвих потрясінь. Повною втратою смислу життя нерідко можна пояснити такі явища, як наркоманія, алкоголізм, самогубства, руйнуванням життєвих орієнтирів супроводжуються невротичні стани людини. Втрата певних елементів сенсу життя характерна навіть для людей, які здаються, на перший погляд, цілком задоволеними життям і мають повний успіх у професійній діяльності.

Проблема сенсу життя - це проблема стривоженого, зворушеного духу. І в цьому – ще один парадокс сенсожиттєвої проблематики. Щоб відчутти значущість життя і його смислу, потрібно потрапити в ситуацію незвичайну. Таку, коли відчуваєш і усвідомлюєш втрату світоглядних орієнтирів. Саме тоді перед одиночною людиною, як і перед колективним суб'єктом постає питання про достатню основу їх життя. Але коли така, сумнівна основа руйнується, тоді яснішою, а нерідко і жахливішою постає та світоглядна безодня, життєва невизначеність, в яку людина може потрапити. В цьому контексті необхідно підкреслити, що сенс життя актуалізується особливо тоді, коли ми його втрачаємо для себе. Логічно стверджувати, що найбільшій гостроті сенсожиттєва проблема набуває для людини, яка стоїть на порозі смерті. Смерть - це кінець тієї нашої фізичної окремішності, коли дух переходить у іншу якість. Не випадково наше століття характеризується підвищеною увагою до феномену смерті, «зав'язуючи» її в коло сенсожиттєвих проблем людини. Сучасна танатологія стверджує, що смерть – це процес, який має свої фази, кожна з яких несе певне навантаження. Показово, що найвідоміші дослідники феномену смерті (Р. Нойє, Е. Кюблер-Росс та ін.) вказують на таку її фазу, як «огляд життя», коли перед вмираючою людиною проносяться спогади про найважливіші моменти її існування, під час яких відбувається оцінка людиною



власного життя. Ще чіткіше про це говорить автор всесвітньо відомої книги «Життя до життя. Життя після життя» Р. Моуді, вбачаючи у фазі «огляду життя» вмираючої людини найбільше загострення її смисложиттєвої проблеми [3].

Вище було показано фундаментальні порубіжні ситуації, які викликають крайнє загострення сенсожиттєвої проблематики людини. Однак, потрібно зазначити, що сама «порубіжність» має бути зрозуміла в своїх якісних та кількісних градаціях. Стан «стривоженості» душі стресовою ситуацією не обов'язково має загострюватись так, щоб питання стояло про життя чи смерть. Наша повсякденність - також ілюстрація стресових станів. І хоч вони за ступенем гостроти поступаються тим, про які йшла мова вище, їх кількість може бути достатньою для того, щоб проблема сенсу життя постала перед соціальним суб'єктом на весь свій зріст. Повсякденність - це не сума емпіричного, побутового розрізненого життя. Як потік життя, як суттєва частка життєвого шляху, вона складає певну логіку, напрямок, смисл. В повсякденності є своя внутрішня цілісність - в ній знаходиться змістовний ґрунт сенсожиттєвих орієнтацій. Разом з тим, саме повсякденність характеризується тим, що нерідко змінює вектори життєвого шляху людини. Сенс життя особливо актуальний тоді, коли особистість оновлює своє життя. Змінює пріоритети, започатковує щось нове: нову справу, нових друзів, нове місце проживання. Таким чином, створює нову нішу для себе в системі суспільної ієрархії. В цьому випадку перелічені проблеми обов'язково закорельовуються на питаннях сенсу життя людини. Ця актуальність дещо знизиться, якщо нова диспозиція особистості певною мірою співпадає з тим, як вона уявляє сенс життя та об'єктивні його основи. Вона ж неймовірно зростатиме в міру наростання невідповідності нового вибору індивіда з сенсом його життя. В результаті - нова душевна драма, нові розчарування, нові пошуки, з усіма наслідками для самого індивіда, а також соціуму.

Нарешті потрібно сказати про ще один ґрунт, з якого проростає питання про життя та його смисл в контексті гармонії. Він пов'язаний з ідеєю досконалості. Світ влаштований таким чином, що має різну якість, різні ступені досконалості. Людина як невід'ємна частка буття, не може уникнути цієї проблеми. Вся наша життєдіяльність спрямована на створення найрізноманітніших продуктів. Однак ми, за природою своєю, прагнемо довершеності, яка відображається в цілях, ідеалах. Життя і розуміється нами як така умова, за якої ми здатні досягати власної досконалості настільки, наскільки це можливо. Але саме розуміння кінечності життя і невідворотності фізичної смерті породжує в нас бажання «встигнути» перебороти себе і обставини, щоб досягнути життєвих цілей. Ця суперечливість вічного, безмежного, абсолютного і нашої кінечності викликає природне бажання знайти спосіб залучитися до вічного завдяки самовдосконаленню. Ми прагнемо піднятися до Абсолюта і, таким чином, уникнути власної обмеженості. Усвідомлення надзвичайної важливості та граничної складності цієї справи, насамперед, для нас але й і для самої вічності водночас приводять наше єство в стан сум'яття, часом безвиході, а нерідко і найвищої насолоди. Видатний



російський філософ С. Франк з цього приводу писав: «В людській душі живуть два основних, найглибших почуття, які створюють як би останні два корені, якими вона торкається абсолютного. Одне є почуття жаху і тремтіння перед глибиною і безмірністю буття, перед безоднею, що з усіх боків оточує і готова нас поглинути; друге є жадоба досконалості, щастя, умиротворення, останнього світлого приюту, який теплить душу. Душа наша роздирається протилежністю цих двох почуттів, вона кидається, то охоплена панічним жахом перед безмірністю буття, то приваблена нез'ясовною солодкістю мрії про спасіння і заспокоєння»[4, с. 109]. В соціальній філософії ми зустрічаємо немало доктрин, які спрямовані на обґрунтування людської досконалості як найвищого смислу. Це особливо помітно в східних філософських системах. А в західноєвропейській історії така традиція закладається ідеєю Сократа про спасіння душі, яка потім була розвинута християнською філософією. З новою ж силою ідея вдосконалення людської природи, як відомо, розгортається епохою Відродження, набувши в наш час неабиякої соціальної значущості і популярності.

Методологія сенсожиттєвих проблем соціального суб'єкта у якості духовно-світоглядного принципа гармонії передбачає необхідність постановки і послідовного теоретичного вирішення низки взаємопов'язаних між собою питань. Перше з них - про саме життя. Розуміння життя - висхідна теза в обґрунтуванні його смислу. Потрібно виходити з того, що життя виступає першою і головною умовою будь-якого не тільки сенсу життя, а смислу взагалі. Життя - єдина умова і критерій для існування будь-якої іншої цінності. З цієї точки зору воно є універсальною цінністю. Отримуючи життя, кожен з нас отримує разом з ним можливості всебічного розвитку, втілення власних здібностей, задоволення потреб, інтересів, досягнення цілей. Життя - єдине джерело наших пристрастей, вольових імпульсів, будь-якої людської енергії. Його вартість є безвідносною стосовно будь-чого, оскільки поза життям немає відношення. З іншого боку, людське життя за своєю сутністю є відношення, в яке люди вступають і в процесі якого переслідують певні інтереси. Це означає, кажучи словами С. Франка, що життя по самій своїй сутності, є праця і боротьба, бо воно здійснюється тільки через самовизначення. Масштаб наших мотивів означає відповідні дії. Їх успішна або неуспішна реалізація коректує наші прагнення в бік посилення чи згасання. Життя, таким чином, це - постійна зустріч інтересів, воль, емоційних потенціалів та їх змагання. Без такої «взаємодії - конкуренції» не може бути праці над собою. В праці людина як учасник «життя – конкуренції» виходить за власні межі, культивує свої фізичні та духовні сили. Цим вона підносить себе над собою і над іншими. Таким чином, в універсальному змаганні, конкуренції, боротьбі як людські індивіди, так і соціальні суб'єкти формують реальний план для вдосконалення своєї природи. В цьому, як відомо, епоха Відродження вбачала сутність гуманізму. Не випадково Л. Толстой писав, що життя людини є прагненням блага.

Розуміння життя як блага означає, що воно (життя) як факт буття одержує певну світоглядну оцінку. Дійсно, неможливо говорити про сутність людського життя, не окреслюючи в ньому питання про те, який воно має смисл.



Осмисленість життя - закономірний етап у розумінні сенсожиттєвих проблем людини, особистості, соціуму. У власному розумінні слова термін «осмислення життя» означає не що інше як життя розумне. Тобто таке, яке піддане аналізу з боку розуму, проаналізоване в своїй сутності. Разом з тим, осмислення життя означає, що в нього вноситься певний смисл, воно будується на розумних началах. Це проблема складна, вона має свою власну структуру і логіку. А саме, якщо життя має смисл, то де його опора? Який зміст осмишеного життя? З чим пов'язаний пошук сенсу життя?

17.2. Концептуальні особливості проблеми смислу життя соціального суб'єкта.

Загалом можна вирізнити три концепції сенсу життя. Основний водорозділ між ними стосується питання про те, де знаходиться сенс життя. "Людина, - зазначають автори навчального посібника з філософії, - або претендує на те, щоб створити, випродукувати жаданий смисл, внести його у світ власною діяльністю, або прагне віднайти його ззовні вже сформованим і придатним для застосування, або ж, нарешті, виявляє готовність до співучасті у виробленні цього смислу шляхом відкритого діалогу, спілкування зі світом, буттям, з усіма відомими його потенціями і чинниками" [5, с. 407]. Перші дві концепції є монологічними, третя – діалогічна. Згідно з першою концепцією реальна база, де варто шукати і можливо віднайти смисл життя людини - сама людина. Ця концепція бере своє начало від раціоналістичних філософських систем, які проголошували пріоритет розуму в історії. Відповідно до цього, людина як єдиний власник розуму на світі, визнавалась фактичним центром останнього, для задоволення потреб якої існує все інше. До цього потрібно додати, що природа, за цією концепцією, уявляється «сліпою силою», яка нездатна до життєвого оптимуму. Це своєрідний хаос, куди людина своєю, насамперед, розумовою діяльністю вносить смисл. Найяскравіше така концепція сенсу життя виразилась у філософській системі марксизму. Однак, заради справедливості потрібно підкреслити, що нею «хворіли» не тільки марксистки. Ще задовго до них ідею антропоцентризму, як відомо, сформулювали гуманісти Відродження. Тоді вона була оформлена як ідея «боголюдини». З часом творець був усунутий з вершини «піраміди» світобудови, а єдине місце центра світу зайняла людина з її розумом. Додам, що небаченого розмаху ідея людського розуму набула у вік Просвітництва у Західній Європі. Головна думка родоначальника раціоналістичної філософії Ф. Бекона про те, що за допомогою розуму людина має витлумачити природу з метою задоволення своїх практичних потреб, була «поширена» на пояснення і практичне вирішення суспільних проблем. І навіть після того, коли практичні результати втілення концепції антропоцентризму проявились Французькою революцією (1789-1794 рр.) з її величезними людськими втратами, немала частка західноєвропейської філософської еліти не зраджувала цій концепції. Назвемо імена Г. В. Ф. Гегеля, К. Маркса, Ф. Енгельса, М. Вебера, А. Кам'ю, Ж. – П.



Сартра та інших. Зазначимо також і те, що хід і наслідки Французької революції оцінювались і іншим чином. 1790 року англієць Е. Берк написав свою знамениту роботу «Про революцію у Франції», якою започаткував теоретичний рівень консервативного політичного світогляду. Ця концепція заперечувала всеохоплюючу концепцію людського розуму в історичному розвитку та віддавала належне місцю і ролі ірраціонального в людській діяльності.

Суттєвим недоліком згаданої концепції сенсу життя людини є те, що останній пов'язувався винятково із сферою людської діяльності. Природа до цього не мала жодного відношення. Це означало, що незалежно від того, як окремий індивід взаємодіє з навколишнім світом, його сенс життя уніфікується лише з соціуму. Смысл життя окремого індивіда фактично втрачається, натомість формується певний колективний його зразок, з якого мають виходити всі члени суспільства у своїй життєдіяльності. Таке розуміння цілком відповідало і ідеї свободи епохи Просвітництва: у величезному механізмі «людина - машина» («суспільство - машина») все передбачено, всі частинки мають свою функцію. Однак витягнуті із загального механізму, вони втрачають не лише властиві їм функції, але й значущість взагалі. Свобода - поняття колективне, не індивідуальне. Сенс життя, таким чином, не може відрізнятись в різних людей, оскільки вони є частками величезного механізму, з якого нічого не можна викинути. Бо «випавши з нього», ти втрачаєш свою вартість. Соціально-політичні результати такої логіки і продемонструвала Французька революція, яка звела свободу, сенс життя і цінність окремої людини до нуля. А через 128 років з дивовижною подібністю цю ж логіку продемонстрував жовтневий переворот в Росії.

Звичайно, тут мова йшла більше про негативні, крайні аспекти концепції сенсу життя людини. Однак вона мала і має свої позитиви. Ця точка зору обґрунтовувала безмежні можливості людини та її розуму, які не один раз були підтвердженні історією. Адже вся історія людських відкриттів, винаходів, наукових, технічних звершень наочно ілюструвала те, чого може досягнути людський розум. Вказана концепція сенсу життя звертала основну увагу на достоїнства розуму і можливості людської цивілізації облаштувати світ за його допомогою.

Інша концепція сенсу життя людини вказувала на те, що він готовий, але існує не в людині, а поза нею. Варіанти тут можуть бути різні: від заданого смислу життя в рамках вічного та безмежного Абсолюта до такого ж заданого сенсу життя, який уособлювався в іншій людині (вождь, лідер, месія тощо). В цій концепції йдеться про те, що сенс життя є наперед заданою життєвою ціллю. Він – найважливіший ідеал справедливості, який є закінченим у своїй довершеності. Частіше всього накреслюється шлях його пошуку та досягнення. Звідси впливає, що завдання людського індивіда як і будь-якого соціального суб'єкта у якості окремішності, індивідуальності – точно іти услід по накресленому шляху і прийняти досягнуту ціль як сенс свого життя. А також своїми діями стверджувати його істинність для інших. Це означає також і те, що сам соціальний суб'єкт не тільки не здатний до створення або вдосконалення смислу життя, але і не повинен відповідати за його змістовну



частину. З тієї ж самої причини він знімає з себе відповідальність за власні дії та дії інших. Його свобода, як і свобода окремих людей полягає лише в тому, щоб постійно «вслуховуватись» у своє єство і розгортати його в процесі життєдіяльності у строгій відповідності із зразком, нормою. Це - варіант ортодоксальної релігійної світоглядної парадигми, коли загальна воля домінує над одиничною.

Тут ми підходимо до певної парадоксальності показаної вище концепції сенсу життя. З одного боку, вона протилежна попередній саме за місцем, де обґрунтовується сенс життя людини. Однак за соціальними наслідками ці дві концепції дуже близькі, фактично тотожні. В обох випадках людина як окрема особистість, так і будь-який колективний суб'єкт подаються не як творчі сутності, а як механічні носії загального, вищого, вічного, абсолютного. Обидві концепції фактично знімають відповідальність людини за свої сенсожиттєві пошуки. У другому варіанті - тому що людина лише іде услід за накресленим, в першому - тому що немає перед ким відповідати. На прикладі згаданих концепцій ми бачимо злиття сенсожиттєвого волонтаризму з фаталізмом. В обох випадках соціальні наслідки одні - відмова від творчої особистості, індивідуальності, абстрагування від таланту, формування усередненої особистості, «одномірної людини», масового соціального суб'єкта.

Крайній характер показаних вище концепцій сенсу життя людини і особливо їх негативні суспільно-практичні наслідки спричинили до пошуку іншої світоглядної парадигми. Такою є діалогічна концепція. Її зміст полягає в тому, що сенс життя обґрунтовується як у соціальному суб'єкті, так і поза ним. Тому його пошук і адекватне розуміння можливе лише у постійній взаємодії людини із світом. Такий концептуальний підхід дає можливість кардинально змінити погляд на сенсожиттєві проблеми людини як особистості, як індивідуальності. Насамперед, мова іде про те, що жодна із складових механізму пошуку сенсу життя не є визначальною, хоча активною у пошуках смислу є, звичайно, сама людина. Однак це не означає, що весь механізм взаємодії з оточуючим світом повністю залежить від неї. Так само як людина виступає суб'єктом спілкування з буттям, а воно в певний конкретний час виступає об'єктом, так само буття стає суб'єктом взаємовідносин з людиною, а остання стає об'єктом. Разом з тим, у пошуках адекватного сенсу життя зацікавлена, насамперед, людина. Це змушує її до толерантного, поважливого ставлення до буття. Тому їх взаємозв'язок стає діалогом, спілкуванням рівних. Саме практичний характер сенсожиттєвих проблем змушує людину до творчої, самодіяльної, діалогічної форми взаємозв'язку з буттям.

Важливою особливістю справжнього сенсу життя є та, що він однаково корелюється як на індивідуальному, особистісному рівні, так і на загальному, соціальному. Сенс життя індивіда не може бути справжнім, якщо він змістовно не враховує суспільні інтереси. Бо це впливає із самої сутності концепції сенсу життя як суб'єктно-суб'єктних відносин людини і буття. «Розвиток особистості як самоціль може стати дійсним смислом її життя лише в тому випадку, якщо він здійснюється з користю для суспільства, має не тільки особисту, але й суспільну цінність» [6, с. 222], - стверджував відомий російський дослідник



проблем самореалізації особистості та смислу життя людини Л. Коган. З іншого боку, і оточуючий людину світ (соціальний) «вимушений» у своєму ставленні до людини враховувати її інтереси. Причому, це відбувається як на рівні «живої» його частини, так і «опредметненої». Бо, ставлячись до світу як до свого продовження, як до поля реалізації власної сутності, особистість (як і колективний соціальний суб'єкт) «бумерангом» отримує у відносинах із світом опредметнену саму себе. Саме розуміння цього універсального механізму опредметнення і розпредметнення дає право говорити про кореляцію сенсожиттєвих проблем індивіда і соціуму. Як стверджував С. Франк, якщо воно (життя) може мати смисл, то тільки у зв'язку з загальним життям людства і всього світу [7, с. 92].

Сенс життя у всіх своїх проявах та елементах, в тому числі і у якості духовно-світоглядного, ціннісного принципа гармонії, є явищем процесуальним. Така його сутність пояснюється тим, що всі субстанційні сторони сенсу життя не є раз і назавжди даними, сталими. Буття в тій його частині, яка виступає як опредметнена сутність соціального суб'єкта, є надзвичайно складним феноменом. Його структура постійно змінюється в залежності від активного, діяльного втручання в нього самого людського фактора. Під дією таких процесів «олюднена» частка буття «оживає», стає суттєвим детермінуючим чинником діяльності соціального суб'єкта. Така «пульсація» практичної взаємодії буття з людиною утримує перше в постійній динаміці, зміні акцентів, пріоритетів. З іншого боку, і сам соціальний суб'єкт перебуває в стані безперервного розвитку. Під час активного втручання в буття він в особі останнього відчуває відповідь на свою діяльність. Такою відповіддю буття «сигналізує» людині про свій масштаб, готовність взаємодії або про той ступінь «опору», яке воно чинитиме під час спілкування між ними. Це сприяє тому, що соціальний суб'єкт активізує ті свої сили, які на кожному конкретному етапі спілкування з буттям забезпечують досягнення успіху. Таким чином, активна роль буття стосовно людини полягає в тому, що вона сприяє процесові коригування у культивуванні та практичному застосуванні сутнісних сил людина. Тому проблема сенсу життя людини – це проблема адекватного її ставлення до оточуючого світу, тобто такого ставлення, яке узгоджується з наявною природою світу. Одночасно це – і проблема відповідної реакції світу (буття) на всі практичні прояви соціального суб'єкта. Ось чому ми можемо стверджувати, що сенс життя не є чимось даним раз назавжди. Відомі дослідники цієї проблематики О. Т. Москаленко і В. Ф. Сержантов справедливо зазначають, що смисл життя не існує сам собою як певний атрибут реальності взагалі, він – в усвідомленні індивідом свого буття як власне людського [8, с. 11]. Пошуки сенсу життя пов'язані не з тим, що людина на певному етапі життєвого шляху оволодіває ним. Сенс життя твориться взаємодією людини з світом постійно, його пошуки є джерелом, причиною такої взаємодії і одночасно її результатом.



Висновки

В контексті вищесказаного стає очевидним, що проблема сенсу життя як духовно-світоглядного, ціннісного принципа гармонії соціального суб'єкта – це проблема, насамперед, самого соціального суб'єкта в усіх своїх вимірах: особистості, індивідуальності, найрізноманітніших спільностей аж до нації, народу тощо. Пошуки життєвого смислу іманентно пов'язані з процесом їх постійного прагнення до творчої взаємодії з буттям, в якій соціальний суб'єкт становиться, реалізується як індивідуальність, як самість, отримуючи відповідні перспективи гармонійного розвитку. Змістовна частина сенсожиттєвих проблем невід'ємна від феномену свободи. Ця думка надзвичайно важлива, оскільки акцентує увагу на одному з центральних атрибутів соціального суб'єкта як окремішності, його здатності у такому статусі на відповідний вибір: життєвого шляху, стилю життя, конкретних дій тощо. Це неймовірно актуалізує проблему відповідальності. Сенсожиттєва проблема – це проблема і особистісної, і групової відповідальності перед собою. Відповідальність за ступінь практичного застосування власних потенційних сил. Разом з тим, сенсожиттєва проблема соціального суб'єкта – це проблема відповідальності за нереалізацію власних сил. Ось чому проблема пошуку сенсу життя – це, насамперед, практична світоглядна проблема будь-якого соціального суб'єкта в контексті його гармонійного розгортання.



ГЛАВА 18. ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ С ТЕРРОРИСТАМИ

ОСОБЛИВОСТІ ВЕДЕННЯ ПЕРЕМОВИН З ТЕРРОРИСТАМИ
NEGOTIATING FEATURES WITH TERRORISTS

DOI: 10.30888/2707-1685.2020-03-02-028

Вступ

Реалії сьогодення зумовлюють необхідність пошуку і розвитку засобів вирішення конфліктів ненасильницьким шляхом. Для всіх країн інтереси безпеки мають найважливіше значення. Серед об'єктів потенційного ризику є особлива категорія, яка заслуговує на велику увагу через пагубні та підливні наслідки своїх дій – терористи. Відповідно одним з найпоширеніших видів конфліктних ситуацій є терористичний акт.

Таким чином у ході ведення антитерористичної операції з метою збереження життя і здоров'я людей, захисту матеріальних цінностей та схиляння терористів відмовитися від неправомірних дій найбільш ефективним інструментом розв'язання даного виду конфлікту є проведення перемовин. Ведення перемовин доручається особам, спеціально уповноваженим на те керівником оперативного штабу. В основі цього заходу лежить сучасна концепція стримування, заснована на захисті від загрози тероризму, в тому числі і глобального.

18.1. Завдання проведення перемовин

Перемовини з терористами кардинально відрізняються від перемовин на дипломатичному чи діловому рівнях. Відмінність полягає в тому, що у терористів і у дипломатичних представників діаметрально протилежні інтереси. Задовільняючи вимоги терористів, перемовники можуть завдати шкоди як заручникам, так і всьому суспільству в цілому. Тому стратегія таких перемовин націлена на перемогу, повне підпорядкування інтересів терористів інтересам держави і суспільства. У Німеччині, наприклад, перемовини зі злочинцями з метою звільнення заручників, попередження терористичних актів, вибухів, підпалів, масових отруєнь та інших важких злочинів стали самостійним напрямком оперативно-профілактичної діяльності правоохоронних органів [1; с. 59]. Тому абсолютно зрозумілою є позиція стосовно того, що відмова від переговорів свідчить про неприйняття іншої сторони і створює серйозні фізичні та психологічні перешкоди для вирішення проблем, оскільки це заважає здійсненню конструктивного діалогу з терористами.

Захоплення заручників терористами змушує владу вирішувати, поступатися вимогам терористів чи ні. Прийняття обґрунтованого рішення вимагає від органів влади всебічного розуміння наслідків поступок для заручників і суспільства в цілому з однієї сторони та для терористів – з іншої.



Спираючись на теорію соціального обміну, ми припускаємо, що поступки властей терористичним заручникам призводять до більш мирного вирішення конфліктів з меншою кількістю жертв серед заручників і взагалі.

Перемовини мають тенденцію впливати не стільки на терористів, скільки на їхніх прихильників та оточення. Спроби задоволення деяких терористичних цілей мирним шляхом в довгостроковій перспективі зменшує підтримку та переконання у необхідності застосування насильства. Це раціональніша спроба розірвати коло, за якого насильство породжує ще більше насильства.

З точки зору проведення перемовин можна виділити дві основні ситуації: таку, де обговорення здійснюється в негайному порядку, та таку, де необхідно створити основу для проведення перемовин. У першому випадку зазвичай йдеться про терористів чи терористичні угруповання, які захопили заручників або піратів, які атакували корабель. Вони прагнуть обміняти захоплених осіб або на членів їх організації, які утримуються у в'язниці, або на гроші чи матеріально-технічну допомогу. Коли терористи нічого не просять і сприймають свої дії як караючі, потрібно створити питання, що підлягають обговоренню. Зазвичай це організовується в облозі, намагаючись переконати терористів діяти в протилежному напрямку від запланованих ними дій. Це типові завдання, які прагнуть виконувати учасники цієї паралельної форми дипломатії.

Уряди чи офіційні органи влади обмежуються двома суперечливими цілями, рятуючи заручників, але, водночас, стримуючи терористів чи терористичні групи. Врятувати життя заручників є терміною та короткостроковою метою, тоді як стримування - довгостроковою метою з високим рівнем глобального значення.

Перемовини з терористами закордоном вважаються вимушеним, але допустимим заходом, спрямованим на звільнення заручників, і не розглядаються як відступ від принципового курсу на жорстку протидію тероризму. Так, в США офіційною позицією вважається принцип «ніяких поступок терористам». Разом з тим уряд США заявляє, що, виходячи з тактичних міркувань, «буде розмовляти з будь-якими особами і використовувати будь-які доступні засоби для звільнення американських громадян, захоплених у заручники». Жорсткою позицією до теперішнього часу дотримувалися Ізраїль, Йорданія, Сирія, Аргентина, Колумбія, Уругвай, які вважають, що ні в які перемовини з терористами вступати не слід, і вважають за краще негайне проведення поліцейських або військових операцій. Досить гнучку позицію в питанні ведення перемовин з терористами займають Великобританія, Франція, Італія і Голландія. У цих країнах, як і в більшості інших західних країн, перемовини розглядаються в якості оптимальної форми виходу з кризової ситуації, особливо у випадках, коли в інцидент залучено кілька держав [2; с. 178].



18.2. Способи стратегування перемовин з терористами

Загалом, існує дві відповідні стратегії ведення перемовин: зменшення рівня вимог терористів або ж повна їхня зміна. Учасники перемовин повинні побудувати легітимність угоди як результату перемовин та створити умови, за яких терористи будуть здатні до самостійного прийняття рішень, щоб мислити в умовах знижених очікувань і, отже, знижених вимог [3]. Учасники перемовин також можуть показати терористам, що їхнє майбутнє особисте становище відкрите для обговорення, а їхні первісні вимоги - ні. Як і на будь-яких перемовинах, коли терористи переконуються, що досягнення консенсусу є законним і прийнятним для обох сторін, вони приєднуються до пошуку компромісу. В такому випадку перемовники вдаються до широкого кола тактик.

Враховуючи вищесказане, варто виділити п'ять основних варіантів, що можуть бути розглянуті під час терористичних дій із захопленням заручників: відсутність перемовин, маніпуляції з терористичною групою, таємні перемовини, звичайні перемовини та перемовини з метою підготовки до нападу. Доктрина «відсутності перемовин» спрямована на стримування терористів від захоплення більшої кількості заручників. Це має сенс у довгостроковій стратегії з точки зору управління ризиками. Це, наприклад, офіційна ізраїльська політика щодо Палестини. Це також британська політика, яка суворо забороняє будь-яку поступку терористам, таку як викуп заручників.

Основний принцип ведення перемовин з терористами визначається як придушення їх волі до опору шляхом вимотування нескінченим обговоренням дрібниць, яке змушує злочинців приймати малозначні рішення і весь час відкладати будь-які рішучі дії. Зрештою, терористи можуть або зовсім відмовитися від своїх погроз, або втома не дозволить їм зробити такий опір бійцям штурмової групи, який можна було б очікувати в перші години після захоплення заручників.

Ефективність того чи іншого способу ведення перемовин визначається специфікою конкретної ситуації. В першу чергу спеціалісти приділяють увагу психологічному типу терориста, відповідно його поведінку і реакцію на хід ведення перемовин. Дослідник С. Роцин, вивчаючи психологію особистості терориста, виділив моделі особистості терориста. Перша модель названа автором «Психопат-фанатик». Для неї характерно керівництво своїми переконаннями і щира віра в те, що його дії корисні для суспільства. Подібна людина здатна на все, так як сфера її свідомості вкрай звужена. «Фрустрована особа» - це друга модель особистості терориста, на думку С. Роцина. Тенденція до агресивних дій у такої людини з'являється з почуття фрустрації, яке полягає у неможливості досягти життєво важливих цілей. Свідомість в цьому випадку є інструментом раціоналізації дій, тобто служить для підбору виправдань. Третьою моделлю в типології С. Роцина є людина з неблагополучної сім'ї. На думку автора, формування озлобленої особистості з антисоціальними нахилами йде корінням в жорстоке поводження батьків з дитиною. Люди, які належать до цієї моделі, часто стають інструментом терористичної організації [4; с. 44].



Таким чином, визначення стратегії ведення перемовин визначається відповідно до моделі поведінки терориста, його цілей та вимог. До того ж в ході перемовин можливе корегування методів спілкування та пошук нових точок дотику задля найбільш ефективного знешкодження терористів.

В процесі перемовин терорист розглядається як опонент, який нав'язує стосунки, форсуючи свій шлях, тим самим не поважаючи протилежну сторону. Проте найчастіше на кону людські життя. Таким чином, найменші помилки можуть спричинити жахливі наслідки для заручників з дуже травматичним наслідком для учасників перемовин. Відсутність альтернативних рішень при затриманні заручників у місці чи країні, що є співучасником терористів, нарощує складність ситуації. Ситуація характеризується низкою невизначеностей, зокрема щодо довіри до вимог та щодо загрози, що є однією з основних методик, що застосовуються терористами. Невизначеність може також характеризувати реальний стан здоров'я заручників: живих, поранених, хворих, недогодованих, побитих, закатованих.

В той же час основне заперечення проти перемовин з терористами полягає в тому, що це спонукає їх повторити свою тактику. Але не перемовини самі по собі заохочують тероризм, а швидше те, наскільки вони здатні досягти своїх вимог шляхом перемовин. Якщо перемовини призводять до символічного результату, терористи, швидше за все, дійдуть висновку, що результат не вартий зусиль. Однак, якщо перемовини ведуть до викупних виплат, це створює прецедент для майбутніх перемовин і матеріально стимулює терористичну організацію підпорядкуватись висунутим вимогам. Таким чином, заохочення походить від результатів, а не від акту самих перемовин.

Слід чітко визначити, що рішення про проведення переговорів не означає прийняття поведінки іншої сторони. В результаті перемовин кожна сторона повинна отримати не більше того, на що вона має право. І потрібно пам'ятати, що незалежно від того, як буде реагувати оперативний штаб, гарантованих результатів отримати неможливо, за винятком того, що вимушені угоди завжди дуже нестабільні.

18.3. Етапи та відповідні засоби реалізації перемовного процесу

Науковці виділяють наступні етапи ведення перемовин з терористами:

1) узагальнення початкової інформації про ситуацію, що потребує ведення перемовин, приймаються рішення про їх проведення, виділяються перемовники, збираються додаткові дані про конфлікт, визначається тактика ведення діалогу, встановлюються контакти зі злочинцями, досягається стабілізація обстановки;

2) захоплення позицій: організуються сили і засоби, що забезпечуватимуть суспільну безпеку, можливість вирішення конфлікту силою, в той же час схилення злочинця до відмови від злочинного задуму;

3) організації обговорення висунутих вимог, пошук компромісів, знаходження варіантів вирішення, психологічна боротьба;



4) досягнення повної чи часткової згоди, визначення шляхів реалізації досягнутих результатів, аналіз проведеної роботи [5; с. 527].

Відповідно до іншого підходу процес перемовин у цілому може бути розбитий на три етапи: попередні перемовини, встановлення формули можливої угоди, доопрацювання кожного з питань, що залишаються для обговорення. Перемовини вимагають застосування найбільш дипломатичного підходу, оскільки саме протягом першої години відбувається більшість насильницьких дій з боку терористів. Тому перш за все ситуацію потрібно стабілізувати, створити канал зв'язку, організувати групу управління кризисними ситуаціями та обрати перемовну групу. Тоді юридичні органи повинні переконатися, що заручники справді живі та не мають травм, що загрожують життю. Цю фазу можна охарактеризувати як фазу активного слухання з метою збору розвідувальних даних для підготовки майбутніх перемовин [6, с. 15].

До учасників перемовин, які беруть участь у нейтралізації дій терористів і звільненні заручників, належать співробітники поліції та національних оборонних відомств, агенти, що працюють у спеціалізованих службах, консультанти та посередники, які здійснюють свою діяльність як довірені особи. Це дуже своєрідний тип дипломатії, оскільки ці люди діють в інтересах в інтересах держави, проте не представляють її в цілому. Офіційно, в принципі, держави не зобов'язуються вести перемовини з терористами. Самі учасники перемовин належать до першого кола дійових осіб, тобто тих, хто знаходиться в безпосередньому словесному контакті з терористами. Таким чином, вони суттєво контрастують із офіційною владою, що бере на себе зобов'язання у прийнятті рішень, проте не здійснює таку діяльність у відкритій формі.

Труднощі в роботі перемовників виникають через специфічність спілкування зі злочинцями. Терористи використовують широкий арсенал засобів комунікативного тиску: ультимативність вимог, завищені вимоги, терміновість їх виконання, відхід від конкретних пропозицій, помилкові акценти у висуненні своєї позиції, приниження особистості партнерів з перемовин, погрози, відмова від досягнутих угод, подвійне їх тлумачення. З точки зору організації перемовин урядом, важливим є сильне керівництво, а також необхідність сильного консенсусу на користь мирного процесу. З іншої ж сторони сильний, харизматичний лідер терористів, який веде перемовини і, принаймні, може робити вигляд, що дистанціюється від насильства, може бути не менш важливим для успішного вирішення питання. Через деякий час.

Мовні комунікації в процесі перемовин з терористом можуть бути спрямовані перш за все на вивчення образу мислення особи, що визначають спрямованість емоційних реакцій, його подальші кроки і вибір того чи іншого варіанту дій. Професіонал, що веде перемовини повинен не просто спостерігати за ходом подій в результаті перемовин, але і інсценувати проблему, що вирішується, тим самим демонструючи терористу перебіг подій за певних обставин. Аналіз реакцій отриманих від терориста в ході таких психологічних дій дозволяє перемовнику корегувати і направляти свій мовний вплив і аналізувати результати своєї роботи. Професіонал діє тактично, різноманітно,



технічно та творчо. Проте перш за все перемовник повинен справляти враження незацікавленої особи, яка уособлює спокій. Він повинен концентрувати увагу на практичних питаннях врегулювання конфлікту, уникати політичних диспутів зі своїми опонентами, прагнути до налагодження особистого контакту з лідером терористів. Важливий навик для перемовника - вміння «активно слухати», що дозволяє демонструвати зацікавленість у благополуччі заручників і увагу до почуттів терористів. Перемовник повинен уміти спрямовувати розмову, концентруватися на виконанні необхідних деталей.

Висновки

Перемовини з терористами відносяться до нових підходів та заходів, що дозволяють в багатьох ситуаціях забезпечити усунення небезпеки, попередити вчинення тяжких злочинів, уникнути застосування сили. У цьому їх соціальна, правова і моральна цінність, їх зміст і призначення. І вирішальна роль у веденні перемовин належить перемовнику. Він здатний розрядити обстановку, переконати злочинця здатися без застосування насильства з будь-якої сторони, що представляє собою найбажаніший результат. Але і в тому випадку, коли неможливо закінчити справу миром, перемовник може забезпечити групу захоплення, потягнути час, щоб приспати пильність зловмисників і дати групі захоплення можливість підготуватися до ефективного штурму. А в певний момент, коли вже розпочато операцію захоплення, він може відвернути увагу злочинця. Отже, нюансів і деталей ведення перемовин безліч і кожна окрема ситуація вимагає індивідуального підходу і саме професійний перемовник зможе виявити найефективніші шляхи відходу терористів.



Литература

Глава 1.

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации. URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19702/
2. Муниципалитеты Эстонии // Wikipedia The Free Encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Municipalities_of_Estonia
3. Объём и структура государственного долга субъектов Российской Федерации и долга муниципальных образований на 1 ноября 2020 г. URL : https://minfin.gov.ru/ru/performance/public_debt/subdbt/2020/?id_65=132035-obem_i_struktura_gosudarstvennogo_dolga_subektov_rossiiskoi_federatsii_i_dolga_munitsipalnykh_obrazovaniy_na_1_noyabrya_2020_g
4. Рейтинг субъектов РФ по уровню долговой нагрузки – итоги 9 месяцев 2020 года. URL : http://vid1.rian.ru/ig/ratings/gosdolg_10_2020.pdf
5. Рейтинги эмитентов. URL : <https://www.acra-ratings.ru>
6. Саврадым В.М. Современные постулаты о государственном долге обрушают экономику: теория и факты // Сибирская финансовая школа. 2016. №4. С. 73–83.
7. Солдаткин С.Н. Оценка эффективности государственной региональной политики (на примере субъектов РФ, входящих в ДВО)// Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. 2019. №1. С. 59–66.
8. Туганаева Е.Г. К вопросу об определении понятия «государственный субфедеральный долг» // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2012. №2. С. 32–35.
9. The Basic Law for the Federal Republic of Germany (Конституция Федеративной Республики Германия). URL: <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80201000.pdf>
10. Basic socio-economic indicators // Organisation for Economic. 10.2016 Cooperation and Development. URL: <https://www.oecd.org/>
11. Debt management// Official site Republic of Estonian Government. URL: <https://www.rahandusministeerium.ee/en/objectivesactivities/state-treasury/financial-reserves-and-liabilities/debt-management>
12. Estonica. Энциклопедия об Эстонии. URL: <http://www.estonica.org>
13. Financial state of the states. An Annual Report by Truth in Accounting// 09.2011. URL: <https://www.truthinaccounting.org>
14. Financial state of the states. An Annual Report by Truth in Accounting// 09.2016. URL: <https://www.truthinaccounting.org>
15. Financial State of the States 2019. URL: <https://www.truthinaccounting.org/news/detail/financial-state-of-the-states-2019>
16. Financial state of the states. An Annual Report by Truth in Accounting// 09.2018. URL: <https://www.truthinaccounting.org>
17. Issuer Guide Deutsche Bundesländer 2018 // NORD/LB. 08.2018. URL: <https://www.nordlb.com/>



18. Office of Management and Budget. Historical Tables// Official site White House of USA. URL: <https://www.whitehouse.gov/omb/historical-tables/>

19. Strategies for Managing State Debt. Affordability studies can help states decide how much to borrow // The PEW Charitable Trusts. 2018. URL: <https://www.pewtrusts.org/>

Глава 2.

1. Мороз Л.І. Розвиток та проблеми сучасного ювелірного виробництва в Україні] /Л.І. Мороз, М.О. Сьомов. SWorld International periodic scientific journal «Scientific Look into the Future» [периодический журнал «Научный взгляд в будущее»], Issue N 11, Part 3 , November 2018. Published by: Odesa, Ukraine. – PP. 9-14.

2. Бланк И.А. Инвестиционный менеджмент / И.А. Бланк. – К.: МП «ИТЕМ» ЛТД, «Юнайтед Лондон Трейд Лимитед», 1995. – 448 с.

3. Мороз Л.І. Проблеми формування та обґрунтування інвестиційної стратегії інноваційного розвитку підприємства / Л.І. Мороз // Вісник Національного університету “Львівська політехніка»: «Проблеми економіки та управління». – Львів: Вид-во НУ ЛП. – 2008. – 2008. - № 428.- С.587-591.

4. Жданов С.А. Методы и рыночная технология экономического управления / С.А. Жданов. – М.: Изд-во «Дело и Сервис». – 1999. – 272 с.

5. Кузин Б.И. Методы и модели управления фирмой / Б.И. Кузин, В.Н. Юрьев, Г.М. Шахдинаров. – СПб: Питер. – 2001. – 432 с.

6. Litle I.D.C., Models and Managers the Concept of a Decision Calculus / I.D.C. Litle // Management Science, Vol. 16, April, 1970.

7. Забезпечення суттєвих показників якості ювелірних виробів // «Товарознавчий вісник». – 2014. – С. 205–210.

8. Звягинцев О.Е. Аффинаж золота, серебра и металлов платиновой группы. М., 1945, 243 с.

9. 3D-друк в ювелірній справі: можливості та перспективи . - [Electronic resource]. - <https://pro3d.com.ua/a361058-druk-yuvelirnij-spravi.html> (декабрь 2018)

10. Василенко В.О., Ткаченко Т.І. Виробничий (операційний) менеджмент: Навчальний посібник. Вид. 2-ге, виправ. і доп./ За ред. В.О.Василенко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 532 с.

11. Василюк М. Заробітна плата в умовах ринку: соціально-економічні аспекти // Україна: аспекти праці. – 1997. – № 3 – 4. – С. 29 – 32.

Глава 3.

1. Буковинська М. П. Соціальна звітність і соціальний аудит: інструменти управління корпораціями [Електронний ресурс] / М.П.Буковинська. URL: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchnu_ekon/2010_4_1/110114.pdf.

2. Касич А.О., Яковенко Я.Ю. Звіт про стійкий розвиток як аналітичний інструмент формування корпоративної соціальної відповідальності // Ефективна економіка. №10. 2014.



3. Казмерчук М.Т. Корпоративний кодекс як інструмент управління поведінкою персоналу підприємства / М. Т. Казмерчук // Управління розвитком. 2013. № 21. С. 7–10.

4. Курінна І., Малярчук В., Саприкіна М., Супрунюк М., Трегуб О. Прозорість і корпоративна соціальна відповідальність. К.: Поліграфія «Юстон». 2015. 47 с.

5. Шлихтер А.А. Корпоративная социальная ответственность современного бизнеса и механизмы ее реализации (на примере США) / А.А. Шлихтер // Труд за рубежом. 2009. №1. С. 99-119.

6. Горемикіна Ю.В. Проблеми розвитку недержавних організацій у сфері надання соціальних послуг / Ю.В. Горемикіна // Демографія та соціальна економіка. 2009. №1(11). С. 161-168.

7. Фундаментальні принципи щодо статусу неурядових організацій в Європі (Прийнято учасниками багатосторонньої зустрічі, організованої Радою Європи) Страсбург, 5 липня 2002 р. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_209&p=1282279540530744.

8. *Carroll A. B.* 2004. Managing ethically with global stakeholders: A present and future challenge / A. B. Carroll // *Academy of Management Executive*. Vol. 18(2). P. 118.

Глава 4.

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 613 с.

2. Бабанский Ю. К. Педагогика: учебное пособие / под. ред. Ю.К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1983. 608 с.

3. Вачевський, М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції: монографія / Мирон Васильевич Вачевський. Дробич. держ. пед. ун-т. ім. Івана Франка. Київ: Професіонал, 2005. 364 с.

4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 348 с.

5. Гессен С.И. Русская педагогика в ХХ веке. *Педагогические сочинения* / Сост.: Е.Г. Осовский (вступ. ст. и общ. ред.), М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2001. С. 445-475

6. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ: ТОВ Фірма «Планер», 2010. 308 с.

7. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

8. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічна освіта: сучасний вимір. *Акмеодягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 26-67.



9. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
10. Зацерковний В. І. Методологія наукових досліджень: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 236 с.
11. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Москва, 1994. – 265 с.
12. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издат. центр «Академия», 2006. 400 с.
13. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: *Курс лекцій*. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
14. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. *Науковий вісник ПДПУ імені К. Д.Ушинського*. Одеса, 2006. Спец. випуск. С. 15–21.
15. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / В.М. Михайлов. Харків: ХДУХТ, 2014. 220 с.
16. Ніколаеску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору: навчально-методичний посібник. Черкаси: ОПОПП, 2012. С. 51.
17. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.]; ред. З. Н. Курлянд. 2-е вид., допов. та переробл. Київ: Знання, 2005. 399 с.
18. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наукове видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. МОН. Маріупольський державний гуманітарний університет. Київ: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
19. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология: [учеб.пособие для студ.вузов]. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н / Д: Феникс, 2003. 541 с.
20. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С.6-12.
21. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності: монографія / С.В. Машкіна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич, Т.О. Шахрай. ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.
22. Тимченко А.А., Задоя Є.С. Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження. *Вестник. Наука и практика*. URL: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/557> (дата звернення 17.12.2020)
23. Фирсова А.В. Профессиональная культура управленческого состава в спортивной сфере российского общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08. Ростов-на-Дону, 2012. 30 с.
24. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей педагогічної науки у історико-педагогічних дослідженнях. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск 40. Херсон: ХДУ, 2005. 460 с. С. 37-42.



25. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження: монографія: Монографія. – Харків, 2018.

26. Шишкіна Є.К., Носирев О.О. Методологія наукових досліджень: навчальний посібник. Харків: Вид-во «Діса плюс», 2014. 200 с.

Глава 5.

1. 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.

2. Преображенский Ю.П. Характеристики информационно-образовательного пространства вуза // В сборнике: Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 218-219.

3. 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.

4. 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.

5. 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.

6. Кудрина О.С. О проблемах медиаобразования // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 8-1. С. 72-73.

7. 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.

8. Исакова М.В., Горбенко О.Н. Об особенностях систем управления персоналом // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2014. № 12. С. 168-171.

9. Павлова М.Ю. Об использовании научной составляющей при формировании профессиональных качеств инженера // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2012. № 9. С. 144-145.

10. Львович И.Я., Кравцова Н.Е., Чупринская Ю.Л. Проблемы управления кадровыми ресурсами в организациях // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2019. № 4 (31). С. 91-93.

11. Ружицкий Е., Каширина В.В. Проблемы подготовки специалистов в высших учебных заведениях // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2019. № 2 (29). С. 133-135.



12. Воронов А.А., Львович И.Я., Плотников А.А. Вузовские системы управления качеством образования // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2020. № 2 (33). С. 69-73.

13. Львович К.И. Управление эффективностью деятельности персонала в условиях цифровой трансформации организационных систем // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2020. Т. 8. № 3 (30). С. 24-25.

14. Преображенский Ю.П. Проблемы применения инновационных технологий в образовательных организациях // В сборнике: Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. материалы IX Международной научно-практической конференции. 2019. С. 219-221.

15. Львович И.Я. Характеристики формирования компетенций у специалистов // В сборнике: Российские регионы как центры развития в современном социокультурном пространстве. Сборник научных статей материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 209-212.

16. Преображенский Ю.П. О влиянии педагогических компетенций на работу переводчика // В сборнике: Российские регионы как центры развития в современном социокультурном пространстве. Сборник научных статей материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 279-282.

17. Шевченко К.Р. Проблемы подготовки современных инженеров // В сборнике: Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований. Материалы II Всероссийской национальной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 4-х частях. Ответственный редактор Э.А. Дмитриева. 2019. С. 499-502.

18. Цепковская Т.А. О проблемах развития образовательных систем // В сборнике: Молодежь и наука: шаг к успеху. Сборник научных статей 4-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых. Юго-Западный государственный университет; Московский политехнический университет. 2020. С. 125-127.

Глава 6.

1. 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.

2. Преображенский Ю.П. Характеристики информационно-образовательного пространства вуза // В сборнике: Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 218-219.



3. 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.

4. 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.

5. 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.

6. Кудрина О.С. О проблемах медиаобразования // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 8-1. С. 72-73.

7. 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.

8. Исакова М.В., Горбенко О.Н. Об особенностях систем управления персоналом // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2014. № 12. С. 168-171.

9. Павлова М.Ю. Об использовании научной составляющей при формировании профессиональных качеств инженера // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2012. № 9. С. 144-145.

10. Львович И.Я., Кравцова Н.Е., Чупринская Ю.Л. Проблемы управления кадровыми ресурсами в организациях // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2019. № 4 (31). С. 91-93.

11. Ружицкий Е., Каширина В.В. Проблемы подготовки специалистов в высших учебных заведениях // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2019. № 2 (29). С. 133-135.

12. Воронов А.А., Львович И.Я., Плотников А.А. Вузовские системы управления качеством образования // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2020. № 2 (33). С. 69-73.

13. Львович К.И. Управление эффективностью деятельности персонала в условиях цифровой трансформации организационных систем // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2020. Т. 8. № 3 (30). С. 24-25.

14. Преображенский Ю.П. Проблемы применения инновационных технологий в образовательных организациях // В сборнике: Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. материалы IX Международной научно-практической конференции. 2019. С. 219-221.



15. Львович И.Я. Характеристики формирования компетенций у специалистов // В сборнике: Российские регионы как центры развития в современном социокультурном пространстве. Сборник научных статей материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 209-212.

16. Преображенский Ю.П. О влиянии педагогических компетенций на работу переводчика // В сборнике: Российские регионы как центры развития в современном социокультурном пространстве. Сборник научных статей материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 279-282.

17. Шевченко К.Р. Проблемы подготовки современных инженеров // В сборнике: Молодежь и наука: актуальные проблемы фундаментальных и прикладных исследований. Материалы II Всероссийской национальной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 4-х частях. Ответственный редактор Э.А. Дмитриева. 2019. С. 499-502.

18. Цепковская Т.А. О проблемах развития образовательных систем // В сборнике: Молодежь и наука: шаг к успеху. Сборник научных статей 4-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых. Юго-Западный государственный университет; Московский политехнический университет. 2020. С. 125-127.

Глава 7.

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. – Київ: Академія, 2004. – 342 с. – (Альма-матер).

2. Ковчак В. О. Дискурс як чинник суспільного здійснення людини // Гілея: науковий вісник. – 2015. – Вип. 97. – С. 203-207. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2015_97_52

3. Antoine G. Pa coordination en français. – P. : Ed. D'Artrey, 1962. – Т.1-2.

4. Charaudeau P. Grammaire du sens et de l'expression. – P.: Hachette, 1992. – 928 p.

5. Aymé M. La rue sans nom. – М.: Высшая школа, 1984.

6. Boileau P., Narcejac T. Les louves. Les visages de l'ombre. La porte au large. – М.: Radouga, 1986.

7. Djian P. Bleu comme l'enfer. – P.: Barrault, 1983.

8. Druon M. La dernière brigade. – P.: Grasset, 1970.

9. Frain I. Secret de famille. – P.: Lattes, 1989.

10. Le Canard enchaîné, 02.10.1996, p. 1.

11. Sabatier R. Les allumettes suédoises. – P.: Albin Michel, 1969.

12. San-Antonio. L'histoire de France vue par San-Antonio. – P.: Fleuve Noir, 1964.

Глава 8.

1. Бондаренко Н. Организация наставничества как бизнес-процесса. *Kadrovik.ru*. 2008. № 7. С. 14–19.



2. Городиська О.М. Педагогічні умови готовності майбутнього вчителя до педагогічного аналізу. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2010. № 3. С.44-49.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 349 с.

4. Керекеша-Попова О.В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2020. 317 с.

5. Лебідь О. В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / «Університет імені Альфреда Нобеля». Дніпро, 2018. 697 с.

6. Ляшенко І.В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності [Електронний ресурс] *Народна освіта*. 2013. Вип. 1 (19). – URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076.

7. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. Випуск 14. С. 111-115.

8. Чеботарьов М. К. Формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Харків, 2020. 345 с.

9. Швардак М. В. Сучасні методологічні підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. Листопад. № 5(336).

Глава 9.

1. Стрілець С. І., Запороженко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій: монографія. Чернігів: ФОП Лозовий В. М., 2019. 204 с.

Глава 10.

1. the adaptation period in the English camp "UNIVER". - Socio-humanitarian aspects of the development of modern society: Proceedings of the eighth All-Ukrainian scientific conference of students, post-graduate students, teachers and staff (Sumy, April 16-17, 2020) / ed. M.M. Nabok. - Sumy: Sumy State University.

2. How To Teach Vocabulary For ESL Kids – A Fun Game [Lesson Plan]. - <https://www.teachingcove.com/esl/vocabulary-for-kids/> (12.12. 2020).

3. Methodological instructions for implementing the course of English Study at the Univer Camp of Sumy State University (2018) Compilers: V.V. Stepanov, H.V. Chulanova, A.D. Chepeliuk. — Sumy: Sumy State University. — 49.



Глава 11.

1. Васильев В.В., Синявский Н.И., Фурсов А.В., Синявский Н.Н. Оценка физической подготовленности юношей допризывного возраста на основе выполнения государственных требований комплекса ГТО. - Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12 (178). – С. 47 – 51.

2. Германов Н. Г., Сабирова И. А., Цуканова Е. Г. Классифицированный подход и теоретические представления специального и общего в проявлениях выносливости. // Научно – теоретический журнал «Ученые записки». - № 2 (108), 2014. – С. 49-56.

3. Бочкарева С.И. Физическая культура: учебно-методический комплекс / С.И. Бочкарева, Кокоулина О.П., Копылова Н.Е., Н.Ф. Митина, А.Г. Ростеванов А.Г. – М.: Изд. Центр ЕАОИ, 2011. – 344 с.

4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник - [3-е изд., перераб. и доп.]. - Москва: Физкультура и Спорт: СпортАкадемПресс, 2008. – 542 с.

5. Николаев А. А. и Семенов. В. Г. Развитие выносливости у спортсменов. – Издательство «Спорт», 2017. – 144 с.

6. Суслина И. В. Физиологические аспекты выносливости в спорте. – Волгоград, Литагент БИБКОМ, 2012. – 90 с.

7. Сафощин А.В., Иванков Ч.Т. Методика и практика физического воспитания: учебное пособие. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – 392 с.

8. Николаев А. А. и Семенов. В. Г. Развитие выносливости у спортсменов. – Издательство «Спорт», 2017. – 144 с.

9. Астанин М.В. Индивидуальные факторы физической подготовленности баскетболистов. – Научно-теоретический журнал «Ученые записки», № 11(57), М., 2009. – С. 9 – 13.

10. Николаев А. А. и Семенов. В. Г. Развитие выносливости у спортсменов. – Издательство «Спорт», 2017. – 144 с.

11. Родионов, А.В. Психология физической культуры и спорта: учебник. – М. : Академия, 2010. – 368 с.

12. Ревенко Е.М., Зелова Т.Ф., Сальников В.А. Возрастные особенности исходных уровней и темпов прироста двигательных способностей юношей, различающихся типологическими свойствами нервной системы. Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», 8(162) – 2018 год. – С. 161 – 169.

13. Криволапчук И.А., Чернова М.Б., Сухецкий В.К., Герасимов М.М. Функциональное состояние подростков при напряженной когнитивной деятельности в зависимости от уровня анаэробных возможностей организма // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 7(161). – С. 139-148.



Глава 12.

1. Гаджиев Г.Т., Воробьева И.Н. Актуальные проблемы современного школьного физического воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23). – С.74

2. Ветков Н.Е. Физическая культура и спорт как социальные феномены общества // Наука-2020. 2016. № 2 (8). – С. 30–43.

3. Черепов Е.А. Содействие сохранению психического здоровья подростков в процессе физического воспитания в школе / Вестник ЮУрГУ. Серия Образование, здравоохранение, физическая культура. 2013. – Т. 13. № 1. – С. 9-16.

4. Ревенко Е. М., Сальников В.А. Взаимосвязи двигательных и умственных способностей в процессе взросления: монография // Омск: СиБАДИ, 2014. – 213 с.

5. Кочиева Э.Р. Учет возрастных особенностей при выборе методов, методик и технологий физического воспитания // Балтийский гуманитарный журнал Т.5. – № 3. 2016. – С. 128 – 130 с.

6. Коваленко А.Н., Хрисанфова Н.В. Тревожность как критерий готовности юных легкоатлетов, специализирующихся в беге на средние дистанции, к соревновательной деятельности // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2017. №2. – С. 174-180.

7. Наговицина Н.М., Лис Я.О. Исследование уровня тревожности у подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. – С. 338 – 341.

8. Ширванова Ф.В., Каримова Д.Н. Особенности проявления школьной тревожности [Электронный ресурс] / Психологические науки: Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2019. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-shkolnoy-trevozhnosti> (дата обращения: 24.12.2020).

9. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. – СПб.: Речь, 2004. 95 с.

10. Сайкина Е.Г., Смирнова Ю.В. Концептуальные основы фитнеса в теории и практике физической культуры // Педагогические науки: Современные проблемы науки и образования. – 2019. № 2. С.16.

Глава 13.

1. Волошина Л.Н. Играйте на здоровье! Программа и технология физического воспитания детей 5 – 7 лет. – М.: АРКТИ, 2004, - 144 с.

2. Гавердовский Ю.К. Биомеханика гимнастики: скрытые возможности. Наука в Олимпийском спорте №2, 2013, – С. 57 – 64.

3. Менхин Ю.В. Физическая подготовка в гимнастике. – М.: Физкультура и спорт, 1989, – 224 с.

4. Менхин Ю.В., Менхин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. – Ростов на Дону: Феникс, 2002, – 384 с.



5. Назаренко Л.Д. Развитие двигательных-координационных качеств как фактор оздоровления детей и подростков. – М.: Изд. «Теория и практика физической культуры», 2001, – 332 с.

6. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. Изд.2-е, испр. и доп. – Олимпия Пресс, 2005, – 528 с.

7. Стрелец В. Г., Горелов А.А. Теория и практика управления вестибулярными реакциями человека в спорте и профессиональной деятельности. СПб.: ВИФК, 1995, – С. 72-83.

8. Максимова С.Ю., В.В. Анцыперов и др. Технология формирования вестибулярной устойчивости у детей с ограниченными возможностями здоровья. – Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2019, – 80 с.

9. Хатунцева Э.М. Использование музыки в гимнастике: учебно-методическое пособие. - Воронеж, 2019, – 55с.

10. Чертихина Н.А. Функциональная основа выполнения элементов художественной гимнастики, вызывающих вестибулярные реакции // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ФГБОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского», 2011. – № 3. Том II. – С. 110 – 113.

Глава 14.

1. Адашкявичене Э.И. Спортивные игры и упражнения в детском саду. Москва : Просвещение, 1992. 159 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук.кер. А. М. Богуш; авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін. Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». Київ, 2012. 30 с.

3. Богініч О. Л., Бабачук Ю. М. Рухливі ігри та ігрові вправи з елементами спортивних ігор для дітей старшого дошкільного віку: методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 224 с.

4. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. 3-тє вид. Суми : Університетська книга, 2017. 428 с.

5. Запорожець А. В. Развитие произвольных движений/ Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1986. Т. II. 296 с.

6. Кіндрат В. Ігровий метод на заняттях з фізичної культури. Початкова школа. 2005. №11. С. 29-30.

7. Курок О. І. Визначення та розвиток координації рухів у дітей 4-5 років. Педагогічна Сумщина. 1998. №2. С. 4.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 310 с.

9. Леушина Г. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. Москва : Просвещение, 2002. 264 с.

10. Савченко Г. Д. Ігри, що допомагають навчити орієнтуватися в просторі. Кличе в коло гра весела. Розкажіть онуку. 2003. №2-3. С. 23-25.



11. Степаненкова Э. Я. Пространственная ориентировка в подвижных играх / под ред. А. В. Кенеман, М. Ю. Кистяковской, Т. И. Осокиной. Москва : Просвещение, 1980. С. 32–40.

12. Сучасні вимоги до формування рухів у дітей дошкільного віку: метод. посібник / Полтавський держ. пед. ун-тет ім. В.Г.Короленка. Полтава : 2000. 100 с.

13. Фомина А. И. Физкультурные занятия и спортивные игры в детском саду. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.

14. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики в дошкільників : навч. посібник. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2011. 261 с.

Глава 15.

1. Акименко, Г.В., Михайлова, Т.М. Психология и педагогика. Учебно-методическое пособие для обучающихся по основной профессиональной образовательной программе высшего образования - программе специалитета по специальности «Фармация». - Кемерово: Издательство Кемеровского медицинского университета. - 2017. Том. Часть 2. - 124 с.

2. Братцева, Г.Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // Философия образования: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», вып. 23. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. - С. 336-340.

3. Кулакова, Е.Н., Кондратьева, И.В. «Перевернутое обучение» в медицинском образовании // Медицинское образование и профессиональное развитие. -2015.- № 2. - С. 39–46. [Электронный ресурс].- URL: http://www.medobr.ru/ru/jarticles/344.html?SSr=0001343c4815ffffff27c_07e405140f002e-a38. (дата обращения:26.11.2020).

Глава 16.

1. Коваленко С.А. Контрактное обучение как фактор мотивации к успешной учёбе // Человек. Сообщество. Управление. – 2009. – № 1. – С. 30-37.

2. Кононова Т.А. Психологические средства оптимизации мотивации учебной деятельности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-sredstva-optimizatsii-motivatsii-uchebnoi-deyatelnosti>.

3. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) // Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.

4. Методика «Мотивация обучения в ВУЗе» // Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – С. 433-434.

Глава 17.

1. Франк С. Л. Смысл жизни// Вопросы философии. - 1990. - № 6. – С. 69-131.



2. Маркс К. Размышления юноши перед выбором профессии//Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М.: Политиздат, 1956. – С. 1-5.
3. Рэймонд А. Моуди. Жизнь до жизни. Жизнь после жизни/ Пер. с англ. – К.: София, Ltd, 1994. – 352 с.
4. Франк С. Л. Смысл жизни// Вопросы философии. - 1990. - № 6. – С. 69-131.
5. Філософія: курс лекцій: Навч. посібник / Бичко І. В., Табачковський В. Г., Горак Г. І. та ін. -2-е вид. -К. : Либідь, 1994. – 408 с.
6. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
7. Франк С. Л. Смысл жизни//Вопросы философии. – 1990. - №6. – С. 69-131.
8. Мокаленко А. Т., Сержантов В. Ф. Смысл жизни и личность. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989 – 205 с.

Глава 18.

1. Ілларіонов В. П. Перемовини зі злочинцями. М., 1993. С. 59.
2. Лепьошкін Н. Я. Психологічні основи тероризму та антитерористичної діяльності в сучасних умовах: навчально-методичний посібник / Н.Я. Лепьошкін, В.Г. Васіліна, А.І. Обірін, В.Є. Талинев; під ред. проф. І.Ф. Ярулін. Хабаровськ, 2008. С. 178.
3. Negotiating with Terrorists: A Mediator's Guide. IASA Policy Brief. №06, March 2009 URL: <https://iasa.ac.at/>
4. Роцин, С.К., Енікополов С.Н. Психологія тероризму: круглий стіл // Психологічний журнал, 2009. С. 43-45.
5. Кравчук І. А. / Ведення перемовин з терористами // Форум права. - 2010. - № 4. - С. 526-530. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.
6. O. Faure. Negotiating with political, ideological, and criminal terrorists. P. 28 URL: <https://www.law.upenn.edu/live/files/5177-faurenegotiating-w-terrorist--a-discrete-form-of>



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ / SCIENTIFIC EDITION

МОНОГРАФИЯ

МОНОГРАФІЯ / MONOGRAPH

ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОИЗВОДСТВО И ТРАНСПОРТ:

ТЕХНИКА И ТЕХНОЛОГИИ, ИНФОРМАТИКА, ТРАНСПОРТ, АРХИТЕКТУРА, ХИМИЯ, МЕДИЦИНА, СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

ІННОВАЦІЙНА НАУКА, ОСВІТА, ВИРОБНИЦТВО І ТРАНСПОРТ:

ТЕХНІКА І ТЕХНОЛОГІЇ, ІНФОРМАТИКА, ТРАНСПОРТ, АРХІТЕКТУРА, ХІМІЯ, МЕДИЦИНА, СІЛЬСЬКЕ ГОСПОДАРСТВО

INNOVATIVE SCIENCE, EDUCATION, PRODUCTION AND TRANSPORT:

TECHNOLOGY AND TECHNOLOGY, INFORMATICS, TRANSPORT, ARCHITECTURE, CHEMISTRY, MEDICINE, AGRICULTURE

Авторы:

Автори / Authors:

Акименко Г.В. (15), Бабайкина Е.П. (13), Бабачук Ю.М. (14), Байдюк Л.Н. (7), Запороженко Т.П. (9), Кирина Ю.Ю. (15), Кириченко Е.А. (10), Колпакова А.Н. (12), Кузьмина А.С. (12), Кулебина А.Г. (11), Львович И.Я. (6), Львович Я.Е. (5), Маршак Ю.О. (18), Мединская Т.И. (3), Мороз Л.И. (2), Муляр В.И. (17), Преображенский А.П. (5), Преображенский А.П. (6), Преображенский Ю.П. (5), Радзиевская И.В. (4), Рожанская Н.В. (16), Секунова Ю.В. (18), Селедцов А.М. (15), Семов Н.А. (2), Сигов В.О. (1), Солдаткин С.Н. (1), Тигаренко С.А. (14), Федотова Г.А. (11,12,13), Чопоров О.Н. (6), Швардак М.В. (8)

Серия «Инновационная наука, образование, производство и транспорт», №3

Научные достижения Авторов монографии были также рассмотрены и рекомендованы для издания на международном научном Симпозиуме

«Инновационная наука, образование, производство и транспорт»

(17-18 декабря 2020 г.)

Монография включена в

Монографія включена в / The monograph is included in:

РИНЦ SCIENCE INDEX

INDEX COPERNICUS

При научной поддержке:

Институт МиП

Формат 60x84/16. Усл печ.лист. 11,16

Тираж 500 экз. Зак. №simp-ua16.

Подписано в печать: 30.12.2020

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, та наукові результати, представлені в монографії

Publisher is not responsible for accuracy information and scientific results presented in the monograph



Отпечатано с готового оригінал-макету ФЛП Москвін А.А./ Цифрової типографії "Сору-Арт"

г. Запорожье, пр. Ленина 109

Віддруковано з готового оригінал-макету ФОП Москвін А.А. / Цифровий друкарні "Сору-Арт" Запоріжжя, пр. Соборний 109

ISBN 978-6-177880-11-9



9

786177

880119





www.sworld.education

тел: +380 (66) 790-12-05 e-mail: orgcom@sworld.education





МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>